Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 6

Maria Juen, Zekirija Sejdini,
Mehmet H. Tuna, Martina Kraml (Hg.)

Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017

Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

innsbruck university press

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 6

innsbruck university press



Maria Juen, Zekirija Sejdini,
Mehmet H. Tuna, Martina Kraml (Hg.)

Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017

Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Maria Juen, Martina Kraml
Institut für Praktische Theologie, Universität Innsbruck

Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Forschungsschwerpunktes „Kulturelle Begegnungen - Kulturelle Konflikte"sowie des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck gedruckt.



Forschungsschwerpunkt Kulturelle
Begegnungen - Kulturelle Konflikte

Universität Innsbruck
1. Auflage

www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-903187-63-4
DOI 10.15203/3187-63-4



Inhaltsverzeichnis

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

DIVERSE LEBENSWELTEN IM KONTEXT DER SPRACHENDIDAKTIK

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

(SOZIO-)KULTURELLE UND RELIGIÖSE TRANSFORMATION

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Vorwort

Wir leben in einem Kontext, der durch Kontingenz und daraus resultierend durch Pluralität, Heterogenität, Differenz und Ambivalenz gekennzeichnet ist: Mehrdeutigkeit, Widersprüchlichkeit sowie Unsicherheit und Fragmentarität sind Charakteristika dieses *Globes*. Sie bringen zahlreiche Herausforderungen mit sich, die das Individuum genauso wie das soziale Zusammenleben, die verschiedenen Kulturen und Religionen und nicht zuletzt die Wissenschaften betreffen.

Diesen Hintergrund spiegelte die „Dritte Tagung der Fachdidaktik" an der Universität Innsbruck wider, die im Mai 2017 unter dem Titel „Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht" stattfand. Der vorliegende Band[1] umfasst Beiträge dieser Tagung, deren Bogen sich von Grundsatzauseinandersetzungen über den Kontext der Geschichtsdidaktik und Sprachendidaktik bis hin zu (sozio-)kulturellen und religiösen Transformationsprozessen spannt. Vielfalt und Heterogenität drücken sich nicht nur in den thematischen Zugängen aus, sondern auch in den Forschungsarbeiten, die hier präsentiert werden: Studierende sind dabei ebenso beteiligt wie DoktorandInnen und arrivierte ForscherInnen.

Am Beginn des Bandes stehen zwei Plenarvorträge. Martin Jäggle beschäftigt sich in seinem Beitrag *Religion – nur im Religionsunterricht?* ganz grundsätzlich mit dem Stellenwert von Religion in Unterricht und Schule und schlägt die Entwicklung einer differenz- und religionssensiblen Fachdidaktik in allen Unterrichtsfächern vor. Im zweiten Plenarvortrag thematisiert Erol Yildiz unter dem Titel *Von der Interkulturellen Pädagogik zur Pädagogik der Vielheit* die Herausforderungen eines Lebens mit Vielheit und plädiert für eine Transformation des Bildungssystems vom methodologischen Nationalismus zum methodologischen Transkulturalismus. Vier Vorträge bilden den ersten thematischen Bereich *(Sozio-)kulturelle und religiöse Vielfalt im Kontext der Geschichtsdidaktik*. Claus Oberhauser zeigt in seinem Beitrag *Geschichtsdidaktik und Gesellschaft* Möglichkeiten heutigen gesellschaft-

1 Die publizierten Beiträge wurden einem peer-review-Verfahren unterzogen. Das Erscheinen des Tagungsbandes hat sich aus verschiedensten Gründen leider verzögert.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lichen Lernens am Beispiel von Diversitätskonzepten in geschichtsdidaktischen Diskussionen von 1974 bis heute auf. *Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt im Schulgeschichtsbuch „Zeitreise" in den Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache in Südtirol* lautet der Titel des Beitrags von Norbert Parschalk, der untersucht, wie angemessen der Anspruch des Südtirolbezugs – und damit die Berücksichtigung der Lebenswelt von SchülerInnen – im für Südtirol adaptierten Schulbuch umgesetzt wurde. Im darauffolgenden Beitrag *Typisch türkisch!? Sichtweisen des Türkischen im historischen Vergleich* präsentiert Stephan Scharinger ein Projekt, das sich mit den historischen und aktuellen Wahrnehmungen auf das Türkische bzw. die türkische Kultur in Mitteleuropa auseinandersetzt und Möglichkeiten aufzeigt, wie reflektiertes Geschichtsbewusstsein aus der Auseinandersetzung mit diesen Sichtweisen entstehen kann. Der letzte Artikel aus geschichtsdidaktischer Perspektive, *Wertebildung erlebbar machen: Chancen des historisch-politischen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft*, verfasst von Thomas Stornig, nimmt den Beitrag der historisch-politischen Bildung zur Entwicklung demokratischer Werte im aktuellen Kontext in den Fokus und expliziert insbesondere Anforderungen an die Fachdidaktik in der Migrationsgesellschaft.

Der zweite thematische Bereich ist auf *Diverse Lebenswelten im Kontext der Sprachendidaktik* ausgerichtet und umfasst fünf Beiträge. Grit Alter beschäftigt sich in ihrer rezeptionsanalytischen Lehrwerkstudie *Ein Lehrwerk für alle?* mit dem Ansatz der Differenzierung als Reaktion auf heterogene Lerngruppen im Englischunterricht. Ebenfalls zum Thema Differenzierung, jedoch im Kontext des Deutschunterrichts, arbeitet Tamara Gruber unter dem Titel *Die multilinguale Deutschklasse. Differenzierungen von Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht des Fachs Deutsch*. Barbara Hinger und Katrin Schmiderer präsentieren in ihrem Beitrag *Sprachliche und kulturelle Diversität angehender Fremdsprachenlehrkräfte am Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik – Chancen und Herausforderungen* zentrale Ergebnisse ihrer Interviewstudie. *Aufbrechen versus Erzählende Texte analysieren und interpretieren. Literarisches Verstehen zwischen Kompetenz und Begegnung*: so betitelt Johannes Odendahl seine Überlegungen zu Verstehenskonzepten und sein Plädoyer für kommunikativ und interaktiv begründete Verstehenskonzepte. Jasmin Peskollers Beitrag in englischer Sprache *Essential Foundations. The Significance of Aboriginal Australian Students' Home Language*

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

and Culture for their Learning at School, der sich mit dem Einfluss der eigenen Sprache und Kultur auf das schulische Lernen befasst, schließt die Reihe der sprachendidaktischen Beiträge ab.

Der letzte thematische Bereich umfasst drei Beiträge zur *(Sozio-)kulturellen und religiösen Transformation*. Im ersten Beitrag artikulieren Clemens Danzl und Aykut Gelengec *Konflikte und Spannungen in interreligiösen hochschuldidaktischen Bildungsprozessen*, die im Rahmen eines interreligiösen Forschungsprojekts qualitativ-empirisch analysiert wurden. Lebensqualität und Nachhaltigkeit stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Anna Oberrauch. Unter dem Titel *From ‚goods life' to the ‚good life'? Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen im Kontext von (soziokultureller) Vielfalt re-, de- (und neu-)konstruieren* beleuchtet sie aus geographiedidaktischer Perspektive die Potenziale transformativer Bildung. Mehmet Hilmi Tuna setzt sich in seinem Artikel *Asymmetrische Verhältnisse – Religion in Fachunterricht und Schule* mit den Konsequenzen auseinander, die der (sozio-)kulturelle Wandel für den Fachunterricht und die Schule hat. Dabei werden anhand von empirischen Beispielen aus der Sicht von islamischen ReligionslehrerInnen die exkludierenden Wirkungen von asymmetrischen Kommunikationsmustern aufgezeigt.

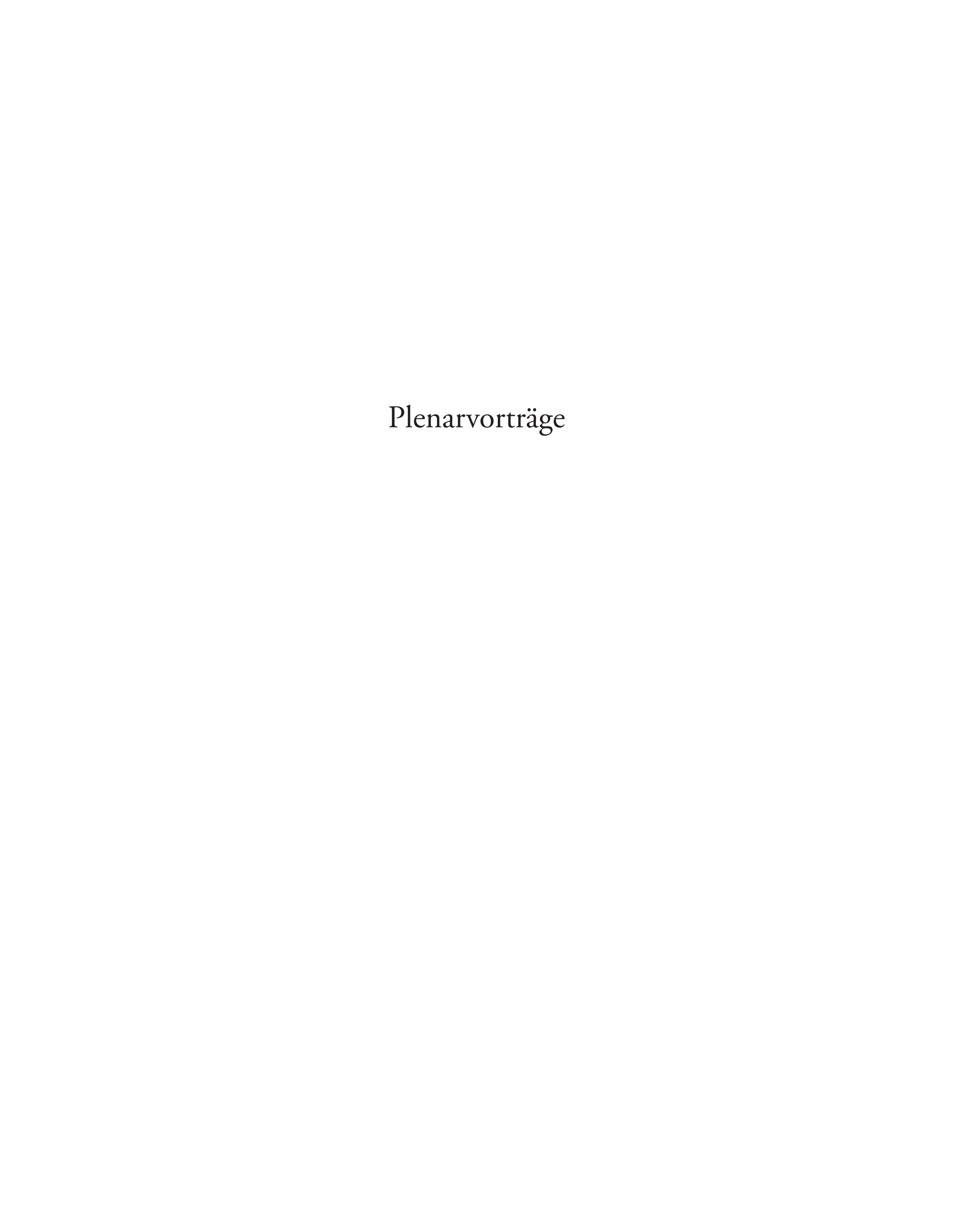
Die einzelnen Beiträge sind geschlechtergerecht formuliert, wobei auf die Vereinheitlichung der von den AutorInnen gewählten Formen verzichtet wurde.

An dieser Stelle danken wir allen, die zum Gelingen der Tagung und des Tagungsbandes beigetragen haben, den Sponsoren der Tagung, insbesondere der Vizerektorin für Forschung der Universität Innsbruck, dem Forschungsschwerpunkt der Universität Innsbruck „Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte", dem Dekan der Fakultät für LehrerInnenbildung, dem Institut für Fachdidaktik, dem Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie dem Institut für Praktische Theologie. Für die sorgfältige Korrektur der Manuskripte danken wir besonders herzlich Katharina Fiedler. Ein weiterer Dank gilt dem Team der „innsbruck university press".

Als HerausgeberInnenteam wünschen wir allen LeserInnen gewinnbringende Einsichten bei der Lektüre dieses Buches.

Innsbruck, im Jänner 2019

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4



Plenarvorträge

Religion – nur im Religionsunterricht? „Kulturelle und religiöse Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht"

Martin Jäggle

Religion war und ist implizit sowie explizit Thema der Schule und ihres gesamten Unterrichts. Die religiöse Pluralisierung macht eine fachdidaktische Reflexion der bisherigen Praxis erforderlich. In der Vorbemerkung setzt der Beitrag die Überlegungen in den Kontext der aktuellen politischen Auseinandersetzungen, um dann im ersten Abschnitt die Notwendigkeit einer inklusiven Fachdidaktik zu begründen. Im zweiten Abschnitt wird ‚diversitätsbewusst' um ‚differenzsensibel' ergänzt, im Sinne einer Fachdidaktik ‚verletzlicher Differenz'. ‚Zwischenraum' und *safe space* könnten dies fruchtbar machen. Auf dieser Basis geht der dritte Abschnitt der Gretchenfrage „Wie hältst du es mit der Religion?" nach, um eine religionssensible Fachdidaktik zu skizzieren. Mit daraus folgenden Anregungen im vierten Abschnitt schließt der Beitrag.

Vorbemerkung

Vielfalt ist Realität und Qualitätsmerkmal jeder demokratischen Gesellschaft. Damit sind natürlich Konflikte verbunden, und auch wenn Vielfalt nicht an sich ein Problem ist, können manche Formen des Umgangs mit Vielfalt in sich problematisch sein. Wer Vielfalt bekämpft, schwächt zugleich die Demokratie und die Menschenrechte. So dient der Slogan „Illegale Migration stoppen" als politisches Betäubungsmittel, das aber mit einem in den letzten Jahren wachsenden gesellschaftlichen Bedürfnis nach Ausgrenzung und Abgrenzung korrespondiert. Gesellschaftliche Konflikte werden so zu Gegensätzen stilisiert, statt für den Zusammenhalt einer Gesellschaft der Vielfalt genutzt zu werden.

Im Jahr 2018 wurde u. a. der Ereignisse des Jahres 1938 gedacht, als der kulturellen und religiösen Vielfalt Österreichs der Kampf angesagt wurde und

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

die jüdische Bevölkerung – wie auch die Roma-Bevölkerung – fast vollständig ermordet oder vertrieben wurde. Der 27. April 1938 wurde zum „Tag der Entschulung" aller jüdischen SchülerInnen und zugleich auch ihrer LehrerInnen. Wie die Schule kulturelle und religiöse Vielfalt heute wahrnimmt, ist nicht nur aus diesen historischen Gründen eine entscheidende gesellschaftliche Zukunftsfrage.

Kulturelle und religiöse Vielfalt sind eine gesellschaftliche Realität, die sich auch und gerade an Schulen zeigt. Im Unterschied zu eher privilegierten Eltern, die die Schule für ihre Kinder auswählen können, ist es der Schule als Institution wegen ihrer Standortgebundenheit nicht möglich, dem Prozess der Pluralisierung auszuweichen, insbesondere, wenn sie eine Schule für alle sein soll. Die wachsende Pluralität hat vielfältige Ursachen und ist nicht erst durch Migration entstanden, aber die Auswirkungen von Migration machen Pluralität sichtbarer, sodass die längst notwendige Auseinandersetzung damit nicht mehr aufgeschoben werden kann. Kulturelle und religiöse Homogenität herzustellen, gehörte stets zu den Aufgaben einer Nationalschule – auch in Österreich, abgesehen von den verfassungsmäßigen Regelungen für anerkannte Volksgruppen. Doch die Aufgabe, diese Homogenität herzustellen, kann immer weniger verantwortet werden angesichts der kulturellen und religiösen Heterogenität der Gesellschaft.

Nicht erst die Präsenz junger Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit konstituiert religiöse Pluralität, denn diese ist nicht quantitativ, sondern qualitativ zu verstehen. Jede Praxis im Bereich Schule ist eine Praxis im Kontext dieser religiösen Pluralität, die eine nicht hintergehbare Wirklichkeit ist. Sie kann ignoriert, ausgeblendet oder geleugnet werden, was aber nichts an der Realität ändert.

1. Am Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik

Fachdidaktik ist nicht allein vom jeweiligen wissenschaftlichen Fach determiniert, sondern wird stets in einem gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext entwickelt, dessen Menschenbild und Wertvorstellungen in die Konzeption von Fachdidaktik einfließen. Unterricht als unbestrittenes ‚Hauptgeschäft' der Schule zielt auf Bildung. Der zentrale, leitende Wert ist dabei (Bildungs-)Gerechtigkeit

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

hinsichtlich der Vielfalt der jungen Menschen. Das von Krassimir Stojanov entwickelte Modell der Anerkennungsgerechtigkeit versteht „Bildungsgerechtigkeit als Schaffung von herkunftstranszendierenden (Schul-)Lebensformen“ (Stojanov 2007: 41).

Gesellschaftliche und schulische Exklusionsdynamiken und die damit verbundene Festigung von Ungleichheit finden in der gegenwärtigen österreichischen Bildungspolitik mit ihrer tendenziellen Option für Segregation ihren Niederschlag wie z. B. die „Stärkung der Sonderschulen“ (Regierungsprogramm ÖVP und FPÖ 2017: 62), „[e]igene Deutschklassen für Schüler, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“ (Regierungsprogramm ÖVP und FPÖ 2017: 64) etc. Dem entgegengesetzt optieren globale Bildungsprogramme für Inklusion. So will der 2015 verabschiedete UN-Aktionsplan „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ im *Sustainable Development Goal* (SDG) 4, „für alle inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung […] sicherstellen“. Der Unterpunkt 4.5 formuliert als Zielvorgabe: „Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten.“ Es geht aber nicht nur um den Zugang zu Bildung, sondern auch um die Aufgaben von Bildung, wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (ebd.: 4.7). Doch diese transformative Bildung, die hier nahegelegt wird, kann nicht nachhaltig greifen, „solange die Bildungserfahrungen, die junge Menschen im österreichischen Bildungssystem machen, stark von Ausgrenzung und Selektion geprägt sind“ (Langthaler & Obrovsky 2018: 18). Hinzu kommt, dass die Umsetzung schulischer Inklusion noch zu wenig unter der Perspektive der Veränderung der Strukturen der regulären Schule geführt wird. „Die vermutlich größte Herausforderung des Bildungssystems in Österreich, insbesondere in den Großstädten, ist die nötige Fokussierung auf die Unterstützung für Kinder und Jugendliche, bei denen ein familiärer Migrationshintergrund mit Armutslebens-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lagen und einer anderen Erstsprache als Deutsch einhergeht." (Biewer 2017: 9) Die PädagogInnenbildung Neu legt den Fokus auf die Heterogenität der Schülerschaft und die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit. Es gilt, die Entwicklung einer entsprechenden inklusiven Fachdidaktik zu forcieren.

Inklusion ist aber nicht nur ein bildungspolitisch programmatisches Ziel, sondern ein Recht, das unabhängig von *race*, *class*, *ability*, *gender*, *religion* etc. gilt. Zugleich sind damit auch potenzielle Diskriminierungskategorien genannt. Diese Kategorien können zwar auch zur Kategorisierung von Menschen missbraucht werden, gehen sie aber verloren, können potenzielle Dynamiken mangelnden Respekts, der Missachtung oder gar der Diskriminierung nicht wahrgenommen werden.

2. Diversitätsbewusste/differenzsensible Fachdidaktik

Betrachtet man den pädagogischen Diskurs als fortschreitenden Diskurs oder gar als Fortschrittsdiskurs, dann wird ein Weg beschrieben, der u. a. von einem differenzorientierten Konzept zu einem diversitätsorientierten Konzept führt. Demnach überwindet der diversitätsorientierte Ansatz den differenzorientierten Ansatz und es wäre eine diversitätsbewusste Fachdidaktik zu entwickeln. Tatsächlich hat ein differenzorientierter Ansatz die Dynamik, Menschen über (eine) Differenz wahrzunehmen und Differenz zu essentialisieren. Diese Dynamik überwindet ein diversitätsbewusster Ansatz. Überwindet er aber zugleich alle Differenzdiskurse und deren Bedeutung? Dass dem nicht so ist, wird an programmatischen Formulierungen wie ‚gender- und diversitätsbewusst' oder ‚diversitätsbewusst und rassismuskritisch' sichtbar. Ein diversitätsbewusster Ansatz kann tendenziell dazu führen, jegliche Differenz auszublenden – und auch die damit verbundenen Macht- und Ohnmachtsverhältnisse sowie die Diskriminierungsdiskurse und -praktiken. Das angemessene Ziel wäre eine inklusive Fachdidaktik, die diversitätsbewusst und zugleich differenzsensibel ist.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

2.1. Menschen sind Differenzwesen (Jäggle 2015)

Differenz kann ein Mittel der Abgrenzung und sozialer Ausgrenzung sein. Durch Differenz bewirkte Exklusionsmechanismen sind nicht leicht zu erkennen, gerade wenn sie ihre Dynamik nur ‚gefühlter‘ Differenz verdanken. Dabei stellt nicht die Differenz selbst die Ursache des Problems dar, sondern die mit ihr verbundene Interpretation und negative Bewertung, die Exklusion, subtile Diskriminierung und Demütigung auf Dauer bewirken können. Auf (eine) Differenz festgelegt zu werden, verhindert die Wahrnehmung der Person in ihrer vielfältigen und eigensinnigen Identität. Aber gerade im Blick auf den Einzelnen wäre Differenz ein Zeichen für die Einzigartigkeit des Menschen, für seine Alterität und seine Teilnahme am Projekt der Humanität. Das „Erfassen seiner selbst als Differenzwesen gehört zum Sein des Menschen“ (Berger & Heintel 1998: 199). Das Ausblenden von Differenz – etwa durch den Slogan „Differenz ist Privatsache“ – kann eine Atmosphäre der Homogenisierung und Normalisierung fördern. Werden identitätsstiftende Differenzen ausgeblendet, kann dies Missachtung, Verspottung und Demütigung fördern, jedenfalls verweigert es Anerkennung. Differenzkategorien, die besonders verletzbar machen, sind Körper, Sprache und Religion: Gewissermaßen ‚leibhaftig‘ vorgeführt, vor die Gruppe gestellt zu werden an der Tafel, beim Sportunterricht, etc. mit der Gewissheit, nicht bestehen zu können, ist äußerst beschämend. Eine Sprache zu sprechen, die einen geringen oder sogar einen negativen sozialen Status besitzt, sich auf eine diskriminierte Religion oder überhaupt auf Religion zu beziehen, macht verletzbar. Es ginge nun darum, in der Versöhnung der Differenzen das Allgemeine zu verwirklichen, oder – wie es Adorno im Jahre 1944 formuliert hat – „den besseren Zustand aber [zu] denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“ (Adorno 1951: 114).

2.2. „Egalitäre Differenz“ (Honneth 1992, Prengel 1993)

Anerkennung von Gleichheit und Differenz können nicht voneinander getrennt werden. Wer nur auf Gleichheit achtet, blendet das Besondere der Einzelnen und ihre spezifischen Bedürfnisse aus, wer nur auf Differenz achtet, blendet die grundsätzliche Gleichheit sowie die realen Macht- und Ohnmachtsverhältnisse

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

aus. Das Konzept der „egalitären Differenz“ (Honneth 1992)[1] ist ein Ansatz, der Differenz anerkennt, ohne die Einzelnen über Differenz zu definieren oder gar in eine Hierarchie einzuordnen. Zugleich ermöglicht dieses Konzept, das Prinzip der Gleichheit zu kontextualisieren. Erstmals wurde es im Bildungsdiskurs von Annedore Prengel (Prengel 1993) im Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ rezipiert. Dem Anspruch von Gleichheit und Differenz will auch das bildungspolitische und pädagogische Konzept der Inklusion gerecht werden im Sinne eines inklusiven Umgangs mit Diversität. Inklusive Bildung strebt die gleiche Anerkennung aller und zugleich die Respektierung deren individueller Verschiedenheiten an.

2.3. „Demokratische Differenz“ (Prengel 1993) – Die menschenrechtliche Perspektive (Jäggle 2018)

Gleichheit und Verschiedenheit werden oft als zueinander im Widerspruch stehend wahrgenommen, sodass je nach Position eines der beiden als vorrangig eingestuft wird. Die Menschenrechte können als Analyseinstrument für Gleichheit angesichts von Verschiedenheit dienen. Denn die menschenrechtliche Gleichheit wirkt nicht homogenisierend und negiert keinesfalls die Unterschiede. Vielmehr ist es so, dass die Menschenrechte als Freiheitsrechte allen Menschen die Chance sichern, eigene Lebensentwürfe in Freiheit zu finden und zu verwirklichen. Einerseits wird das Postulat der Gleichheit „durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst“ und andererseits geschieht die Anerkennung der Verschiedenheit auf der „Basis gleicher Rechte“ (Prengel 1993: 49). Es sind beide, Gleichheit und Differenz, die zu einer neuen Form von Gemeinsamkeit führen: Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen. Im thematischen Zusammenhang dieses Beitrags ist der Hinweis relevant, dass die Menschenrechte die gemeinschaftliche Dimension von Menschsein beachten, also z. B. das freie Recht auf Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft und die gemeinschaftliche Religionsausübung. Die Pädagogin Annedore Prengel bringt dies auf den Begriff „demokratische Dif-

1 Auf die Grenzen des anerkennungstheoretischen Ansatzes von A. Honneth aus pädagogischer und theologischer Sicht hat jüngst Stefan Altmeyer aufmerksam gemacht (Altmeyer 2018).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ferenz“: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘.“ (Prengel 1993: 184) Prengel macht zugleich auf praktische Konsequenzen aufmerksam: „Aus der Sicht demokratischer Differenz auf der Basis gleicher Rechte ist darum nicht etwa alles Mögliche akzeptabel, alles beliebig oder gleichgültig. Ein demokratischer Differenzbegriff stellt vielmehr klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden. Vielfalt realisiert sich erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet.“ (ebd.) Die gleichen Rechte korrespondieren mit der gleichen Würde, denn ungleiche Rechte entwürdigen. Aus menschenrechtlicher Sicht sollen alle Menschen die Chance haben, „ihre je »besonderen« eigenen Lebensentwürfe zu finden und zu verwirklichen.“ (Bielefeldt 2007: 33)

2.4. „Verletzliche Differenz“ (Roebben 2016)

Der Religionspädagoge Bert Roebben stellt zwei gesellschaftliche Herausforderungen in den Vordergrund: „[den] Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt […] und [den] Umgang mit Verletzlichkeit. […] Denn es ist normal anders zu sein und es ist normal verletzlich zu sein.“ (Roebben 2016: 51) Er plädiert für eine „Kultur der Differenz“, die es in „Respekt für gegenseitiges Wachsen in Differenz und für die Verletzlichkeit des Anderen“ zu erarbeiten gilt und zwar im Sinne eines erweiterten Verständnisses von „inklusivem Unterricht als solidarischem und mit-menschlichem Unterricht“. Menschen, die sich voneinander unterscheiden, „lernen aber gleichzeitig an-, von- und miteinander“ (Roebben 2016: 57). Daraus ergibt sich für ihn als Konsequenz statt einer „Didaktik der Vielfalt“ eine „Didaktik der Differenz“, die als eine „Didaktik der verletzlichen Differenz“ zu verstehen ist, stets beachtend, dass (verletzliche) Differenz verletzbar macht. Im Raum eines „gemeinschaftlichen Lernprozess[es]-in-Differenz“ sind alle eins „in verletzlicher Differenz“ und füreinander mitverantwortlich im Prozess eines „verbindenden und verbindlichen Lernens“ (Roebben 2016: 58).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

So können sie auch die Aufgaben *identity management* und *diversity management* bearbeiten (Roebben 2011), wobei in der nicht hintergehbaren Pluralität jede Identität prekär bleibt (vgl. Charim 2018).

Die Ergebnisse zweier aktueller Studien zum Umgang mit Vielfalt und Differenz aus dem Elementarbereich sind für die hier behandelte Fragestellung relevant und gelten grundsätzlich auch für nachfolgende Bildungsorte.

2.5. Die Bedeutung des „Zwischenraumes"

Die Leitfrage von Bettina Brandstetter in ihrer interkulturell-theologischen Studie für den Bildungsort Kindergarten lautet: „Welche Rolle nehmen Diskurse über kulturelle Diversität und religiöse Pluralität im Berufsalltag von ElementarpädagogInnen ein?" Dabei geht sie „jenen Konfrontationen und Komplexitäten nach, die im Kindergarten vorrangig im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt und religiöser Pluralität auftreten." (Brandstetter 2017: 12) Mit Hilfe einer „postkolonialen Perspektive" und der „kritischen Diskursanalyse" nach S. Jäger wurden „Macht- und Herrschaftsverhältnisse […] offengelegt" und aufgezeigt, inwiefern „Ordnungen und Handlungsstrategien mit prekären Identitätskonstruktionen arbeiten, die Kinder, Familien, aber auch die PädagogInnen in Situationen bringen, in denen sie um die Anerkennung ihrer Würde ringen." (Brandstetter 2017: 83) Die Autorin sieht die Möglichkeit der Überschreitung solcher Dynamiken in Zwischenräumen. Ein Zwischenraum „als Aushandlungsraum kultureller und religiöser Identitäten" (ebd.: 79) stellt sich ein, „wenn Probleme mit den gängigen Strategien nicht zu lösen sind." (ebd.: 85) Mit Hilfe „verschiedener Lesarten konnten auch verschwiegene und verdrängte Positionen offen gelegt werden." (ebd.: 101). Die Strategie der Homogenisierung (die dem ‚Wir' zugeordnete Vereinheitlichung) und die Strategie der Pluralisierung (die ‚Anderen' werden in ihrem ‚Anderssein' konstruiert) sind mit Diskursen verbunden, die die erzeugte Dichotomie jeweils verstärken. Nach Brandstetter entsteht ein „Zwischenraum" zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (vgl. ebd.: 77-85), weil keine der beiden Strategien auf Dauer durchsetzbar ist und diese an ihre Grenzen stoßen. Das Scheitern der binären Kodierung verlangt nach kreativen Lösungen und Alternativen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

2.6. Der Bedarf nach *safe space*

Die religionspädagogische Studie von Helena Stockinger „Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten“ hat eine doppelperspektivische Forschungsfrage: „Wie wird in elementaren Bildungseinrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien mit religiöser Differenz umgegangen und wie thematisieren Kinder diese?“ (Stockinger 2017: 60) Damit nimmt sie die Kinder als AkteurInnen wahr und bezieht zugleich auch den institutionellen Rahmen mit ein.

Ausgehend von der UN-Charta der Kinderrechte spricht die Forscherin Kindern ein „Recht auf Differenz“ (Stockinger 2017: 16f.) zu, wobei Differenz plural und nicht exkludierend verstanden wird. Auch steht beim Religionsbegriff „die sozialwissenschaftliche Dimension, beim Religiositätsbegriff die anthropologische Dimension im Vordergrund“ (Stockinger 2017: 29). „Religiöse Differenz“ beinhaltet beide Dimensionen, die als untrennbar angesehen werden. Zugleich wird religiöse Differenz „als eine Dimension von Differenz gesehen, die mit anderen Dimensionen wie kulturelle und sprachliche Differenz eng verwoben ist.“ (Stockinger 2017: 40) Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kommunikation über religiöse Differenz in den untersuchten Bildungseinrichtungen aus mehreren Gründen nicht stattfindet (vgl. Stockinger 2017: 162-167): Zum einen, weil man alle Kinder gleich behandeln und Konflikte vermeiden will, zum anderen, weil es an Wissen mangelt bzw. Religion der ‚Privatsphäre‘ zugeordnet wird. Bemerkenswert ist der Zusammenhang zwischen dem Mangel an Kommunikation über religiöse Differenz und dem Phänomen, dass Kinder aus Religionsgemeinschaften, denen in der jeweiligen Einrichtung nur wenige angehören, die mit ihnen verbundene religiöse Differenz verschweigen, ihre Religion und deren religiöse Ausdrucksformen nicht thematisieren. Diese Kinder sehen ihre Zugehörigkeit zur Gruppe gefährdet, wenn sie als religiös Verschiedene gelten. Eine zentrale Herausforderung ist, Kindern Zugehörigkeit angesichts und nicht trotz religiöser Differenz zu ermöglichen. Als bestimmende Normalität erweist sich die dominierende Religion der Mehrheit. „Kinder der kleineren Religionen können sich anpassen oder sind bei bestimmten Angeboten abwesend, das Potenzial ihrer eigenen Religion wird im Kindergartenalltag nicht erkennbar.“ (Stockinger 2017: 245)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Die Studie macht deutlich, wie sehr die Bereitschaft der Kinder und die Möglichkeit für sie, ihre eigene Religion und deren Ausdrucksformen zu thematisieren, von der Organisationskultur, der in der Organisation gelebten und reflektierten Praxis mit religiöser Differenz abhängig sind. Als Ergebnis ihrer Studie verlangt Stockinger die Entwicklung einer nichtdiskriminierenden „Kultur der Anerkennung". Kinder benötigen einen *safe space* der Anerkennung, damit Differenz, insbesondere religiöse Differenz, lebbar, thematisierbar und bearbeitbar ist. „Im Kindergarten wäre es möglich, religiöse Differenz anzuerkennen und mit Kindern Respekt verschiedenen Religionen gegenüber einzuüben." (Stockinger 2017: 245)

Nachdem wichtige Begründungen und Voraussetzungen für eine diversitätsbewusste und differenzsensible Fachdidaktik skizziert sind, wird im Folgenden die spezifische Differenzkategorie Religion im Kontext Schule betrachtet.

3. Die Gretchenfrage: Wie hältst du es mit der Religion?

3.1. Monoreligiöser Habitus – unsichtbare Pluralität

„Nun sag, wie hast du's mit der Religion?" – die berühmte Frage von Gretchen an Faust kann auch der Schule gestellt werden, ist diese doch ein herausragender gesellschaftlicher Ort, an dem religiöse Pluralität produktiv werden könnte. Im aktuellen gesellschaftlichen Kontext würde die Frage lauten: „Wie hast du's mit Religion angesichts der religiösen Pluralität?" Als die Schule zunehmend mit einer sprachlichen Pluralität konfrontiert war, diagnostizierte Ingrid Gogolin der multilingualen Schule einen monolingualen Habitus (Gogolin 1994). So charakterisierte sie treffend die Ursache dafür, dass es der Schule so schwer fällt, sprachliche Pluralität angemessen wahrzunehmen und eine entsprechende Praxis zu entwickeln. Dementsprechend fällt es der Schule noch schwerer, angemessen mit religiöser Pluralität umzugehen. In Anlehnung an Gogolin ist bei der multireligiösen Schule in der Regel ein monoreligiöser oder ein säkularistischer Habitus zu diagnostizieren. Abgesehen vom konfessionellen Religionsunterricht, der in Österreich jeweils von einem Dutzend Kirchen und Religionsgesellschaften

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

verantwortet wird, ist die an der Schule präsente religiöse Pluralität strukturell unsichtbar. So gelingt es meist nicht, für Kinder relevante unterschiedliche Weihnachts- und Osterfesttermine der West- und Ostkirchen in Klassen- oder Schulkalender aufzunehmen, erst recht nicht die höchsten Feste anderer Religionsgemeinschaften. Das Phänomen der öffentlich sichtbaren Religion ist gesellschaftlich und politisch höchst emotional und kontrovers. Einerseits wird das Kreuz als politisch-kulturelles (religiöses) Symbol forciert, zugleich wird öffentlich sichtbar gemachte Religionszugehörigkeit (wie etwa durch ein Kopftuch) als politisches und antifeministisches Statement disqualifiziert. Da gesellschaftliche Anerkennung an Öffentlichkeit gebunden ist, kann religiöse Pluralität allein wegen ihrer Unsichtbarkeit an der Schule auch nicht gewürdigt werden. Florian Huber ist in seiner Masterarbeit der Frage nachgegangen, wie „Schulen der wachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler“ begegnen können und legte dabei einen besonderen Fokus auf „religiöse […] Heterogenität“ (Huber 2015: 9). Seine empirische Studie konzentriert sich auf den Schultyp, an dem die Religionszugehörigkeit der SchülerInnen die stärkste Diversität aufweist, nämlich auf die Handelsakademien und Handelsschulen – regional begrenzt auf das Bundesland Salzburg. Er resümiert seine Ergebnisse folgendermaßen: „Religiöse und weltanschauliche Heterogenität wird, wenn überhaupt, eher als Problem und nicht als Kennzeichen einer Situation wahrgenommen.“ (Huber 2015: 71) Eine Würdigung religiöser Differenz konnte in der Studie nicht festgestellt werden, eine differenzierte Reflexion der Situation religiöser Heterogenität war nicht erkennbar. Zwei markante Strategien in der schulpastoralen Praxis im Umgang mit religiöser Pluralität waren auffallend: In dem einen Fall wird eine religiöse Norm bzw. eine religiöse Form von der Schulleitung für alle verbindlich vorgegeben, in einem anderen Fall werden sogenannte ‚neutrale‘ religiöse Normen oder Formen gesucht. Als Strategien stehen somit nur religiöse Homogenisierung oder Pluralisierung bzw. Neutralisierung zur Verfügung.

3.2. Ein prekäres Thema

Doch wodurch wird religiöse Pluralität zu einer spezifischen Frage? Es ist das Besondere von Religion, dass sie – in welcher Weise auch immer – die Person in

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ihrem Innersten trifft. Für Martin Luther ist Religion das, woran das Herz hängt (wörtlich: „Worauf Du nun, […] dein Herz hängst und verlässt, das ist eigentlich Dein Gott." Luther 1910: 133). Die Gemeinschaftsdimension von Religion wiederum vermittelt Zugehörigkeit, kann aber auch dazu dienen, sich von anderen zu unterscheiden oder abzugrenzen beziehungsweise andere auszugrenzen (Rothgangel, Aslan & Jäggle 2013). Weiters ist das geschichtliche Erbe zu bedenken. Der Umgang mit religiöser Verschiedenheit zählt zu den dunklen Kapiteln europäischer Geschichte, die als eine Geschichte der Exklusion der religiös und konfessionell Anderen gelesen werden kann, eine Geschichte der Diskriminierung, der Vertreibung und der Vernichtung. Sie beginnt mit den Judenpogromen während des Ersten Kreuzzuges und zieht sich weiter von den Hussitenkriegen bis zu den Konfessionskriegen und letztlich zur Shoa als bestürzendem Tiefpunkt. In Europa war es auf Dauer nicht möglich, als religiös Verschiedene gut miteinander leben zu können – und auch zu dürfen. Gründe dafür zu analysieren ist hier nicht möglich, ebenso nicht, den ‚Lernweg' Europas nachzuzeichnen, der zum Bemühen um Anerkennung der kulturellen und religiösen Vielfalt Europas geführt hat.

Religion, öffentlich relevant und zugleich Privatsache, ist ein prekäres Thema in der Gesellschaft. Für die Schule und ihre Lehrenden trifft dies ganz besonders im Falle religiöser Pluralität zu. Diese ist eine Realität der Gesellschaft und somit auch der Schule, gilt dort aber eher als Quelle von Problemen denn als Ressource und Chance für alle. Religiöse Pluralität hat vielfältige Auswirkungen und ist mit berechtigten Herausforderungen verbunden (siehe ausführlich dazu: Jäggle 2015). Die Schule als Organisation und die Lehrenden sind darauf nicht angemessen vorbereitet.

An zwei Beispielen sei erläutert, warum Religion in der Gesellschaft ein prekäres Thema ist. Je mehr Religion aus guten Gründen eine Privatsache, eine zutiefst persönliche, ja intime Angelegenheit geworden ist, desto mehr braucht jedes Gespräch darüber einen Raum großen Vertrauens. Zugleich wird es schwieriger, ein öffentliches Gespräch über Religion zu führen – zu verletzbar kann man sich dadurch machen.

Prekär wird das Thema Religion auch dadurch, dass es Religion nur als Differenz (vgl. Jäggle 2009: 273), im Anschluss an Roebben nur als „verletzliche Differenz" gibt. Denn weder gibt es allgemein Religion, noch gibt es eine allgemeine

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Religion. Menschen erwerben nicht Religion an sich, wie sie auch nicht Sprache an sich erwerben. Vielmehr werden sie in einen kulturellen und geschichtlichen Kontext hineingeboren, in dem sie eine (oder vielleicht mehrere) konkrete Sprachen erwerben. Dies gilt auch in Bezug auf Religion: Menschen werden religiös in Auseinandersetzung mit ihrem je konkreten religiösen, pluralen Kontext. Zugleich berührt Religion – sowie Sprache – zutiefst die Mitte der Person. Geringschätzung, Abqualifizierung oder gar Diskriminierung der je eigenen Sprache und Religion bewirken besonders stark Missachtung, ja Entwürdigung eines Menschen. Im Raum der Schule beeinträchtigt dies die Entfaltung des Lernpotenzials junger Menschen nachhaltig. Sprache und Religion sind zudem mit Herrschaftsdiskursen verbunden, spielen in Macht- und Ohnmachtsstrukturen eine große Rolle und sind Inklusions- und Exklusionsprozessen ausgesetzt. Jede Form der Disqualifikation oder Diskriminierung der Muttersprache, meist unter der Forderung, dem Deutschlernen absolute Priorität zu geben, ist eine institutionelle Demütigung der Betroffenen (Gomolla & Radtke 2009, Margalit 1997). Dies gilt auch für Religion. Jede Form der Disqualifikation oder Diskriminierung einer Religion bringt eine institutionelle Demütigung der Betroffenen mit sich – und macht es prekär, sich auf diese Religion oder überhaupt auf Religion zu beziehen.

3.3. „Vielfalt sichtbar und lebbar machen“ (Perchinig 2013)

Es gibt den berechtigten Anspruch die „Vielfalt der Religionen sichtbar und lebbar [zu] machen“ (Perchinig 2013). Was Perchinig für betriebliche Kontexte formuliert, nämlich dass „religiöse Vielfalt nicht eine religiöse ‚Reinigung‘ des öffentlichen Raums“ (Perchinig 2013: 119) bedeuten kann, gilt in vergleichbarer Weise auch für Schulen. Ein religionsfreundliches Klima kann es nur als ein Religionen-freundliches Klima geben. Wird Religion gänzlich zur Privatsache erklärt, was sie ja auch, aber nicht nur ist, dann wird ihr Öffentlichkeit verweigert und damit zugleich gesellschaftliche Anerkennung vorenthalten. Mit der fehlenden öffentlichen Würdigung machen sich Menschen, denen Religion persönlich wichtig ist, in der öffentlichen Kommunikation vielfältig verletzbar.

Eine religionsablehnende oder gar religionsfeindliche Schulkultur, die sich

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

grundsätzlich gegen Diversität richtet, hat gravierende Auswirkungen. Der US-amerikanische Wissenschaftler Robert Coles kam im Rahmen seiner Erforschung der religiösen Bilderwelt von Kindern in eine Schule eines Hopi-Reservats und konnte dort keine Ergebnisse generieren. Eine Hopi-Mutter erklärte ihm: „Hier in diesem Gebäude werden sie nie darüber reden, was in ihrem privaten Bereich läuft. […] Das, wonach Sie sie fragen, sind Gedanken, die sie draußen lassen, wenn sie hier hereinkommen." (Coles 1992: 321) Erst als er daraufhin zu den Kindern nach Hause ging, erzählten sie ihm, nachdem sie miteinander vertraut geworden waren, von ihren religiösen Vorstellungen. Auf seine Frage, warum sie darüber nicht mit ihrer Lehrerin spräche, antwortete ein Hopi-Mädchen, dann „hätte sie wieder mal so komisch gelächelt" (Coles 1992: 323). Kinder wissen sehr genau, ob ihre innersten Gefühle und Gedanken Platz an der Schule haben, womit sie sich verletzbar machen und was Respekt und Würdigung findet.

Lehrpersonen vermeiden vielleicht aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, die Thematisierung von (religiöser) Differenz. Dies kann auch aus persönlich-biographisch oder professionell bedingter Unsicherheit heraus geschehen. Andere sehen möglicherweise in der Integration von (religiöser) Differenz in die Schule sogar den Schulfrieden bedroht. Wird nicht in jedem Fall eine Atmosphäre der Anpassung verstärkt – im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus?

3.4. „Religionsfreie" Schule?

Durch 9/11 ist Religion als öffentliches Thema auch in Österreich ganz neu in den Fokus gerückt. Religion erhält seither zwar keine höhere Wertschätzung, aber erhöhte Aufmerksamkeit. Soziale, ökonomische und politische Probleme werden ‚religionisiert'. Religion wird primär als Ursache von Problemen wahrgenommen und nicht als Teil der Lösung, wodurch die Fiktion eines religionsfreien öffentlichen Raums und einer religionsfreien Schule legitimiert wird. So ist ein öffentliches Gespräch zum Thema Religion, das dem Eigensinn und Eigenwert von Religion angemessen wäre, in einer solchen Situation sehr schwer möglich. Auch die öffentliche Schule neigt entgegen aller rechtlichen Vorgaben vermehrt dazu, der gesellschaftlichen Dynamik „Religion ist Privatsache" zu entsprechen und Reli-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

gion als Thema an das Unterrichtsfach Religion zu verweisen, das damit eine Art ‚Naturschutzreservat für Religion‘ an einer sonst ‚religionsfrei‘ gedachten Schule wird. Das Fach Religion wird dabei nicht als Teil des schulischen Bildungsauftrags, sondern als kirchliches Privileg verstanden, wodurch die Schule unterstützt wird, Religion nicht als ihr Thema wahrnehmen zu müssen.

Dabei sind es „die Menschen an der Schule – mit ihren Hoffnungen, Fragen und Ängsten, durch die Religion in ihrer Vielfalt präsent ist […], die sich in unterschiedlicher Weise mehr, weniger oder gar nicht religiös verstehen, die auf der Suche nach einem sinnvollen Leben sind, die Fragen haben nach dem »Ganzen«, dem »Leben«, der »Zukunft«. Werden sie in der Schule als Fragende und Suchende ernst genommen?“ (Jäggle, Krobath & Schelander 2009a: 12). Jedenfalls ist für eine in wachsender Pluralität immer wichtiger werdende Kultur der Anerkennung (Krobath, Lehner-Hartmann & Polak 2013; Jäggle, Krobath, Stockinger & Schelander 2013) gerade religiöse Pluralität eine besondere Herausforderung.

3.5. Ein viel-faches Thema

Religion und Religionen sind immer schon ein explizites und implizites Thema fast aller Unterrichtsfächer. Wer Fächer wie Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Latein etc.), Geschichte und politische Bildung, Geografie und Wirtschaftskunde, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung u. a. unterrichtet, ist dabei stets auch mit dem Thema Religion und Religionen konfrontiert, völlig unabhängig von der jeweiligen persönlichen Einstellung. Der Zugang zu vielen spezifischen Themen der Fächer bleibt ohne ein angemessenes Verständnis von Religion und Religionen rudimentär. Dass dies aber auch ausgeblendet werden kann, zeigt folgendes Beispiel: Als ich eine Studentin ermutigte, sich in ihrem Praktikum in die Projektwoche einer 4. Klasse Volksschule zum Thema „Zeit der Burgen“ mit einem Religionsaspekt einzubringen, scheiterte sie. Ihr Hinweis „Selbst eine Raubritterburg hatte eine Kapelle“ wurde von der Klassenlehrerin abgewiesen: „Bei mir hat keine Burg eine Kapelle!“ Andererseits ist der Beitrag der verschiedenen Unterrichtsfächer, aus der jeweiligen Fachperspektive Religion und Religionen zu erschließen, unverzichtbar für ein angemessenes Verständnis der komplexen Phänomene Religion und Religionen. Nun macht die religiöse

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Pluralität das Thema Religion und Religionen in den einzelnen Unterrichtsfächern noch herausfordernder.

In einem monoreligiös, ja monokonfessionell gedachten Land konnten ‚die Anderen' – auch in der Schule – nur eine Randerscheinung sein, die – jedenfalls zeitweise – zu ‚tolerieren' waren. Erst 75 Jahre liegt die Vertreibung und Vernichtung von fast 200.000 österreichischen Juden zurück. Vor diesem Hintergrund wird das Ausmaß des Paradigmenwechsels erst deutlich, dass angemessene Formen des Umgangs mit religiöser Pluralität erst entwickelt werden müssen, bis es einmal ‚normal ist verschieden zu sein'. Für Bert Roebben ist die zentrale europäische Frage: „How can we coexist as fellows of fate and at the same time consider ourselves as participants to particular fellowships of faith?" Es geht um ein europäisches Projekt, als Schicksalsgemeinschaft (fellowship of fate) dialogisch mit religiöser Diversität umgehen zu lernen (fellowships of faith) (Roebben 2011: 151).

Die Situation (religiöser) Pluralität unter dem Begriff (religiöse) Heterogenität zu verstehen, ist berechtigt, weil er als Gegenbegriff die ideologische Fiktion – und machtvolle Sehnsucht – nach einer (religiösen) Homogenität ablöst. Gesellschaften und Schulen waren nie homogen. Die Produktion von Homogenität macht Differenz unsichtbar, nicht lebbar und ist nur mit Gewalt möglich. Zugleich kann der Begriff Heterogenität aber dazu beitragen, geschichtlich, gesellschaftlich und politisch relevante Aspekte der als heterogen wahrgenommenen Situation auszublenden. Um heterogene Situationen angemessen zu verstehen, müssten sie heute etwa im Horizont von Globalisierung, Migration u. a. reflektiert werden, wie dies etwa für Religion bei Simojoki und Polak & Reiss erfolgt (Simojoki 2012; Polak & Reiss 2015).

3.6. Ein überstaatliches Thema

Die religiöse (und weltanschauliche) Landkarte Europas und jedes einzelnen europäischen Staates ist plural. Teile des Phänomens religiöser Pluralität sind die Pluralität innerhalb der jeweiligen religiösen Traditionen (Aslan, Kolb & Yildiz 2017), die Option „believing without belonging", „multiple religiöse Identitäten" (Bernhardt & Schmidt-Leukel 2008) und auch weltanschauliche Pluralität. Vorliegende Forschungsergebnisse zu religiöser Pluralität in Europa werten Pol-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lack, Tucci & Ziebertz in ihrer Metastudie nach folgenden Fragen aus: „Was ist religiöser Pluralismus?“, „Unter welchen sozialen und politisch-rechtlichen Bedingungen ist die Emergenz religiösen Pluralismus wahrscheinlich?“, „Worin bestehen die sozialen Folgen religiösen Pluralismus in der Zivilgesellschaft und auf dem religiösen Feld?“, und „Wie wird gesellschaftlich mit Phänomenen religiöser Pluralität umgegangen?“ (Pollack, Tucci & Ziebertz 2012) Hier besteht nur die Möglichkeit, das Phänomen als solches zu konstatieren.

Das Phänomen Migration löst in Europa kontroverse Diskussionen über angemessene Antworten aus. Unabhängig von aktuellen politischen Kontroversen ist deutlich geworden, dass Bildung und Religion sowohl für die Zukunft von MigrantInnen als auch für die Einstellung der Bevölkerung eines Landes bezüglich Migration eine wichtige Rolle in negativer wie in positiver Hinsicht spielen können. Da Religion für viele Menschen ein ganz entscheidender Faktor ihrer Selbst- und Weltdeutung ist, ist deren Anerkennung und angemessene Thematisierung entscheidend für die Anerkennung der Person.

Religion – wie auch Bildung – wird politisch als nationale Agenda angesehen, abgesehen u. a. vom international verankerten Recht auf Religionsfreiheit (AEMR Art. 18; EMRK Art. 9; CRC Art. 14) und vom Diskriminierungsverbot (EU-Grundrechtecharta Art. 21, 23). Doch in der Folge von 9/11 haben sich zwei der gewichtigsten europäischen Organisationen, der Europarat und die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), mit den Aufgaben der Schule angesichts religiöser Pluralität auseinandergesetzt.

Die OSZE befasste sich im Rahmen ihres Programms „Toleranz und Nichtdiskriminierung“ mit der Frage der religiösen Bildung. Diese ist offensichtlich eine wichtige Frage für die Zukunft Europas, für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa geworden. In ihren 2007 vorgelegten „Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools“ sieht die OSZE religiöse Bildung als Teil eines qualitativ hochwertigen und den Horizont erweiternden Bildungssystems, das Religionen und Weltanschauungen interdisziplinär in ihrer Komplexität begreiflich macht und sachgerechte Informationen unter dem Anspruch der Objektivität bietet sowie die Religions- und Meinungsfreiheit fördert.

Der Europarat widmete sich seit 2002 in mehreren Dokumenten der religiösen Dimension des interkulturellen Dialogs und richtete seine besondere Auf-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

merksamkeit auf den Umgang mit religiöser Diversität an Schulen. Er würdigt die religiöse Diversität positiv und verlangt, ihr in der Schule angemessen Raum zu geben, lehnt eine Beschränkung von Religion auf die Privatsphäre oder gar eine ‚religionsfreie' Schule ab, legt konkrete Anregungen vor, etwa zum Umgang mit religiösen Festen, und stellt u. a. eine Checkliste zur Verfügung. „This checklist for key issues and questions for self-reflection is meant to help different partners to identify their role in creating the right environment for teaching and learning." (Keast & Leganger-Krogstad 2007: 119)

3.7. Konstitutive Rationalität

Bildungstheoretisch werden nach Jürgen Baumert (Baumert 2002) vier Modi der Weltbegegnung unterschieden, von denen keiner durch einen anderen ersetzt werden kann: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt durch Mathematik und Naturwissenschaften, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung durch Sprache, Literatur, Musik und Kunst, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft in Geschichte, Ökonomie, Politik und Recht sowie die Grundfragen konstitutiver Rationalität durch Philosophie und Religion. Damit erhält das Fach Religion eine spezifische, für Allgemeinbildung notwendige Aufgabe, womit natürlich keine Aussage über die Organisation dieses Fachs gemacht wird. Jeder Modus hat seine eigene Perspektive, seine eigenen Wahrnehmungsmuster (Methoden), seine eigenen Erkenntnisräume und auch seine Grenzen. Innerhalb der vier Modi haben Religion und Philosophie „Probleme konstitutiver Rationalität" (Baumert 2002: 113) zu bearbeiten, also die Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu von Welt und Mensch. Das Fach Religion erschließt – neben Philosophie – „konstitutive Rationalität" als Modus des Weltzugangs in spezifischer Weise, wozu unverzichtbar auch Theologie(n), die Gottesfrage etc. gehören. Die anderen Fächer erschließen Religion und Religionen aus ihrem je spezifischen Modus des Weltzugangs. Nach dem bildungstheoretischen Konzept von Baumert wissen die AkteurInnen jedes Faches um das Spezifikum des Zugangs ihres Faches zum Phänomen Religion und Religionen und um die Ergänzungsbedürftigkeit durch andere Modi der Weltbegegnung. Bernhard Dressler formuliert dies folgendermaßen: „Keine fachliche Perspekti-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ve ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere." (Dressler 2007: 28). Wird ein Modus des Weltzugangs ausgeblendet oder ausgeschlossen, ist nur ein reduziertes Weltverständnis möglich. „Entscheidend ist, dass jedem Welterschließungsmodus, jeder ‚Lesart' der Welt, eine eigene literacy, eine spezifische Lesekompetenz zuzuschreiben ist, zu deren voller Ausbildung am Ende des schulischen Curriculums ein Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen literacy und Weltmodellierung gehören soll." (ebd.)

Folgerichtig hat der Fundamentaltheologie Kurt Appel darauf verwiesen, dass „die traditionellen Religionen und ihre Symbole und Texte […] wie die säkularen Wissenschaften und die Kunst Ausdruck menschlicher Rationalität" sind und „daher – wie Wissenschaften und Kunst – einer entsprechenden kritischen Hermeneutik" bedürfen. „Ohne eine solche gleiten sie ins Irrationale und Ideologische ab." Somit hat unsere Zeit die gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe, religiöse Tradition nicht zu verdrängen oder weiter zu banalisieren, sondern einen „kritischen, der Aufklärung verpflichtenden geisteswissenschaftlichen, philosophischen und theologischen Diskurs[...] [zu entwickeln], der Religionen einbezieht und nicht ausschließt." (Appel 2017)

4. Anregungen

Jede Schule benötigt ein Konzept religionssensibler Bildung in und für spezifische, religiös plurale Kontexte, das sie selbst ihrer Situation entsprechend entwickeln muss. Der Weg zu diesem Konzept und Teil dieses Konzeptes wird die Relativierung religiöser Normalität und einer ‚vorherrschenden' religiösen oder a-religiösen Tradition sein, ohne dass eine Distanzierung von ihr damit verbunden sein muss. Deshalb benötigen die einzelnen AkteurInnen die Fähigkeit der Selbstrelativierung, ohne sich aufgeben zu müssen. Diese Fähigkeit ermöglicht, die Ressourcen religiöser Pluralität fruchtbar zu machen, ohne in die Falle der Gleich-Gültigkeit zu geraten. Fehlt aber die Fähigkeit der Selbstrelativierung und kann die eigene Andersheit nur in wertende Beziehung gesetzt werden, wird die eigene (a-)religiöse Normalität – mehr oder weniger unbewusst – zum wertenden

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Maßstab über andere, an dem andere gemessen oder dem andere unterworfen werden.

4.1. Anleitung zur (religiösen) Selbstreflexion und Selbstrelativierung (Jäggle 2014)

Für Hierdeis (2009) ist Selbstreflexion ein Element pädagogischer Professionalität, dem allerdings zu wenig Bedeutung beigemessen wird. Zu Religion hat jede und jeder Lehrende eine persönliche, ‚zeitgenössisch' und biographisch geprägte Einstellung, die in all ihren kontroversiellen Formen jeweils legitim ist, aber normativ auf die Tätigkeit als Lehrende wirken und Einstellungen anderer qualifizieren kann. So ist es auch aus professionsethischen Gründen für Lehrende unerlässlich, ihre Einstellung zu Religion – und religiöser Diversität – zu thematisieren, zu reflektieren und schließlich relativieren zu können.

Bei religiöser Selbstreflexion handelt es sich um einen Prozess der kritischen Selbstvergewisserung, um das Bewusstmachen ‚zeitgenössischer' biographischer Prägungen, von Höherwertigkeitsvorstellungen, woraus sie immer abgeleitet sein mögen, und um das Anerkennen der eigenen kulturellen und religiösen Begrenztheit. Gerade in der Konfrontation mit fremden und befremdenden religiösen Traditionen eröffnet sich die Chance, durch „Selbstidentifizierung mit Hilfe der Augen der Anderen" (Simpfendörfer 1981: 92) die eigene Fremdheit wahrnehmen und wertschätzen zu können. Zugleich können sich Anstöße ergeben „zu weiterreichenden, manchmal vielleicht beunruhigenden Revisionen des eigenen religiösen Selbstverständnisses", wenn nicht die harmlose Variante gewählt wird, „die Wahrnehmung fremder Religionen – in einer von Aufklärung und Säkularisierung geprägten Welt" zu nutzen, nur „um einen harmonischen Zuwachs an Einsicht und einen versöhnlichen Abbau von Vorurteilen" zu gewinnen (Zirker 1993: 309).

Bei einer Orientierung an den Ethikstandards der ASA hätte „Principle D: Respect for People's Rights, Dignity, and Diversity" (ASA 1999) eine besondere Relevanz. Es geht darum, die besondere Personenwürde zu respektieren. „In all of their work-related activities, sociologists acknowledge the rights of others to hold values, attitudes, and opinions that differ from their own." (ebd.)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4.2. Anregung zur schulischen Selbstreflexion

Eine vielfach ungewöhnliche Anregung bietet der Europarat, für den die Schule ein gesellschaftlich entscheidender Ort ist, an dem religiös Verschiedene lernen können, gut miteinander zu leben. Er verlangt deshalb, religiöser Diversität an Schulen angemessen Raum zu geben, und bietet eine in sechs Bereiche gegliederte Checkliste, die die Schule als Ganzes betrifft (Keast & Leganger-Krogstad 2007: 119-121). Leitfragen sind beispielsweise:

1. Ethos and values
   - What is the values base of the school or college?
   - Does it reflect the religious dimension of intercultural education?

2. Educational policies
   - How far do the policies of behavior, bullying, personal and social development promote the values of intercultural education, the value of religious diversity and respect?

3. School governance and management
   - How far does the school calendar reflect religious diversity?

4. The curriculum
   - Has the school conducted an audit of its provision of intercultural education, and its religious dimension?

5. Religious education
   - Is interreligious dialogue based in respect for differences?

6. Training
   - To what extent have teachers been trained to provide a religious dimension in intercultural education?

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Diese Checkliste hat Philipp Klutz (2015: 189-191) übersetzt und – seine eigenen Forschungsergebnisse berücksichtigend – weiterentwickelt, um Schulentwicklungsprozesse für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität an Schulen zu unterstützen. Seine adaptierte Checkliste bietet für die Situation der Schulen in Österreich spezifischere Anregungen. Hier ein kurzer Auszug zu den Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen und im Schulalltag:

- Hat die Schule bereits eine Evaluierung durchgeführt, inwieweit die religiöse Dimension und religiöse Vielfalt an der Schule berücksichtigt werden?
- Ist kulturelle und religiöse Vielfalt ein Teil der Lehrpläne? In welchen Gebieten wird sie behandelt?
- Wird im Philosophie- und Ethikunterricht religiöse Pluralität thematisiert?
- Wird in den schultypenspezifischen Fächern religiöse Pluralität thematisiert?
- Welche Sprachen werden unterrichtet? Wird muttersprachlicher Unterricht angeboten?
- In welchem Ausmaß werden im Geschichtsunterricht jene Kulturen unterrichtet, die an der Schule durch die SchülerInnen und LehrerInnen anzutreffen sind?

Diese exemplarischen Anregungen ließen sich natürlich erweitern, etwa um „Differenz zum – nicht normativen – Thema machen“ oder den „monoreligiösen (monosäkularen) Habitus der Schule identifizieren und reflektieren“, doch eine abschließende Anmerkung soll noch Platz finden. Im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu waren aufgrund der ministeriellen Vorgaben „in den Curricula der Bachelorstudien […] auch interreligiöse Kompetenzen zu berücksichtigen“ (HCV 2013: §9 (5)). Dieser Teil der Verordnung wurde jedoch nicht in ausreichendem Maße umgesetzt. Mit interreligiösen Kompetenzen sollten Lehrende u. a. fähig sein, die Situation religiöser Pluralität wahrnehmen und reflektieren sowie dementsprechende Praktiken entwickeln zu können. Zugleich ist aber der Diskurs darüber, was unter interreligiösen Kompetenzen zu verstehen ist, nicht wirklich ausgereift. Er wäre in den bildungstheoretischen Ansatz von Baumert zu integrieren, um zu konkretisieren, was es jeweils fachdidaktisch bedeutet, ange-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

sichts der religiösen Pluralität die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung zu erschließen.

Literatur

Adorno, Th. W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp.

AEMR – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948). Verfügbar unter: https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=ger [03.12.2018].

Altmeyer, St. (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1442979 [03.12.2018].

Appel, K. (2017, 20. April). Philosophie und Theologie statt Ethik. Ein Plädoyer für eine umfassende Vernunft. *Der Standard*. Verfügbar unter: https://derstandard.at/2000056200157/Philosophie-und-Theologie-statt-Ethik [03.12.2018].

ASA – American Sociological Association (1999). *Code of Ethics*. Verfügbar unter: http://www.asanet.org/images/asa/docs/pdf/CodeofEthics.pdf [03.12.2018].

Aslan, E., Kolb, J. & Yildiz E. (2017). *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berger, W. & Heintel, P. (1998). *Die Organisation der Philosophen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bernhardt, R. & Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.) (2008). *Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen Traditionen schöpfen*. Zürich: TVZ – Theologischer Verlag Zürich.

Bielefeldt, H. (2007). *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: transcript.

Biewer, G. (2017). *Bestandsaufnahme zur Umsetzung der SDG 4 in Österreich*. Verfügbar unter: http://www.nordsueddialog.org/aktivitaeten/oesterreich [03.12.2018].

Brandstetter, B. (2017). *Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen*. Salzburg: Dissertation Universität Salzburg.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Charim, I. (2018). *Ich und die anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Paul Zsolnay.

Coles R. (1992). *Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

CRC – Convention on the Rights of Children (1989). Verfügbar unter: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx [03.12.2018].

Dressler, B. (2007). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 6, H. 2*, 27-31.

EMRK – Europäische Menschenrechtskonvention (1950). Verfügbar unter: https://www.menschenrechtskonvention.eu/konvention-zum-schutz-der-menschenrechte-und-grundfreiheiten-9236/ [03.12.2018].

EU-Grundrechtecharta – Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000). Verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [03.12.2018].

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Hochschul-Curriculaverordnung 2013-HCV 2013. BGBl. II 335/2013. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008637 [03.12.2018].

Hierdeis, H. (2009). *Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26. 10. 09*. Verfügbar unter: http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/hierdeis.pdf [03.12.2018].

Honneth, A. (1992). *Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Huber, F. (2015). *Schulpastoral an öffentlichen Schulen mit religiöser und weltanschaulicher Heterogenität. Eine qualitativ-empirische Studie an Handelsakademien und Handelsschulen im Bundesland Salzburg*. Wien: Masterarbeit Universität Wien.

Jäggle, M. (2018). Religionen-sensible Schulpastoral als Beitrag zu einer humanen Schulkultur. In A. Kaupp (Hrsg.), *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität* (S. 81-97). Ostfildern: M. Grünewald.

Jäggle, M. (2015). Herausforderung der religiösen Pluralität für die Schule. In R. Polak & W. Reiss (Hrsg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 183-203). Göttingen: Unipress.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Jäggle, M. (2014). Religionsbedingte Heterogenität als Thema der Forschung in der LehrerInnenbildung. In D. Lindner & Th. Krobath (Hrsg.), *Vielfalt(en) erforschen. Tag der Forschung 2014* (S. 28-37). Wien, Berlin: LIT.

Jäggle, M., Krobath, Th., Stockinger, H. & Schelander, R. (Hrsg.) (2013). *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jäggle, M. (2009). Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schulentwicklung. In M. Jäggle, Th. Krobath & R. Schelander (Hrsg.) unter Mitwirkung von E. Strutzenberger u. H. Bastel, *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklun*g (S. 265-280). Wien, Berlin: LIT.

Jäggle, M., Krobath, Th. & Schelander, R. (2009a). Vorwort. In M. Jäggle, Th. Krobath & R. Schelander (Hrsg.) unter Mitwirkung von E. Strutzenberger u. H. Bastel, *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 11-20). Wien, Berlin: LIT.

Keast, J. (Hrsg.) (2007). *Religious diversity and intercultural education. A reference book for schools*. Strasbourg: CoE-Publishing.

Keast, J. & Leganger-Krogstad, H. (2007) Religious dimension of intercultural education: a whole school approach. In J. Keast (Hrsg.), *Religious diversity and intercultural education. A reference book for schools* (S.115-121). Strasbourg: CoE-Publishing.

Klutz, Ph. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien*. Münster, New York: Waxmann.

Krobath, Th., Lehner-Hartmann, A. & Polak, R. (Hrsg.) (2013). *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Diskursschrift für Martin Jäggle*. Göttingen: Unipress.

Langthaler, M. & Obrovsky, M. (2018). *Globale Entwicklungsziele und ihre nationale Realisierung am Beispiel des SDG 4 – Bildung für Alle – in Österreich*. Wien: ÖFSE.

Luther, M. (2010). Großer Katechismus. Auslegung des ersten Gebotes ‚Du sollst keine anderen Götter haben neben mir‘. In Kommission zur Herausgabe der Werke Martin Luthers (Hrsg.), *Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*. 30. Band, 1. Abteilung, (Erstausgabe 1910) Weimar.

Margalit, A. (1997). *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung* (Neuauflage 2012). Berlin: Suhrkamp.

Perchinig, B. (2013). Vielfalt der Religionen sichtbar und lebbar machen. In M. Jäggle, Th. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit*

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

– *Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. (S. 109-120). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Polak, R. & Reiss, W. (Hrsg.) (2015). *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: Unipress.

Pollack, D., Tucci, I. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.

Roebben, B. (2016). *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*. Stuttgart: Calwer.

Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin: LIT.

Rothgangel, M., Aslan, E. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2013). *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Sicht*. Göttingen: Unipress.

Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Simpfendörfer, W. (1981). „Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde“ – ökumenisches und ökologisches Lernen. In H. Dauber & W. Simpfendörfer (Hrsg.), *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis* (S. 64-93). Wuppertal: Hammer.

Stockinger, H. (2017). *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*. Münster-New York: Waxmann.

Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

OSCE/ODIHR (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE/ODIHR.

UN-Aktionsplan (2015). *„Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“*. Verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030 [03.12.2018].

Zirker, H. (1993). *Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderungen*. Düsseldorf: Patmos.

Regierungsprogramm ÖVP und FPÖ (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022 der Neuen Volkspartei und Freiheitlichen Partei Österreichs*. Verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%E2%80%932022.pdf [03.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Pädagogik der Vielheit

Erol Yildiz

1. Einführung

Wie andere europäische Länder auch, wurde die österreichische Gesellschaft wesentlich durch unterschiedliche Migrationsbewegungen geprägt – eine Tatsache, die allerdings bis heute in diversen Kontexten weitgehend ausgeblendet wird. Lässt man die letzten Jahrzehnte Revue passieren, kristallisieren sich verschiedene Phasen heraus, in denen dieses politische Selbstverständnis, dessen Nachwirkungen in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen spürbar sind, auf jeweils spezifische Weise zum Ausdruck kommt.

Nach dem 11. September 2001 richtete sich der Blick zunehmend auf religiöse Unterschiede als unvereinbare Gegensätze, der Islam geriet unter Generalverdacht. Begriffe wie ‚Ghetto' oder ‚Parallelgesellschaft' haben in den letzten Jahren wieder Konjunktur. Konservative und rechtspopulistische Politiker warnen davor, dass Städte oder Stadtteile zu ausländischen bzw. muslimischen Enklaven verkommen und man sich in der eigenen Gesellschaft nicht mehr sicher fühlen könne. Auch die Wissenschaft geriet immer wieder in den Sog populistischer Politik.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen sich allerdings auch zunehmend deutlicher Gegenbewegungen ab, die als eine Folge der vorangegangenen Entwicklungen betrachtet werden können: Die Kinder und Enkelkinder der Gastarbeitergeneration haben – unter dem Eindruck der Erfahrungen ihrer Eltern und Großeltern – ein völlig neues Selbstverständnis entwickelt. Diese Jugendlichen und Heranwachsenden sind es leid, ausschließlich als Problemfälle wahrgenommen zu werden. Sie sehen sich als Wiener, Grazer oder Klagenfurter und entwickeln eine provokante autonome ‚Tschuschenkultur' (vgl. Yildiz 2010).

Das Leben mit Vielheit ist nicht einfach eine Option, sondern eine historisch gewachsene Normalität, oder wie Navid Kermani (2009: 12) es ausdrückt:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> Dass Menschen gleichzeitig mit und in verschiedenen Kulturen, Loyalitäten, Identitäten und Sprachen leben können, scheint in Deutschland immer noch Staunen hervorzurufen – dabei ist es kulturgeschichtlich eher die Regel als die Ausnahme.

Dafür ein Bewusstsein zu schaffen, erweist sich für Lern- und Bildungsprozesse von höchster Bedeutung. Dies ist zugleich der Ausgangspunkt meines Beitrags.

2. Zur Situation der Nachfolgegenerationen

In öffentlichen Debatten wird den Nachkommen der Migrationsfamilien offenbar eine besondere Rolle zugeschrieben. Ihre soziale Praxis gilt als defizitär und konfliktträchtig, wird auf ethnisch-kulturelle oder religiöse Eigenschaften reduziert. Die Entscheidung, was dabei zum Problem erklärt wird und was nicht, scheint im Vorfeld getroffen, durch Hörensagen, ohne einen Blick auf die konkreten Lebenswirklichkeiten zu werfen. Statt die Bedingungen zu untersuchen, unter denen diese Jugendlichen aufwachsen und ihr Leben zu gestalten versuchen, lassen sich viele Analysen von den gewohnt ethnisch-kulturellen oder religiösen Deutungsmustern leiten, wobei ethnische oder religiöse Orientierungen praktisch als essenziell, als ‚naturgegeben' angesehen werden, wie das folgende Zitat aus der Studie von Zulehner (2011: 316f.) überdeutlich demonstriert:[1]

> Außerordentlich dynamisch verläuft die Entwicklung unter den zugewanderten Muslimen. Diese kommen mit einer überaus unterwerfungsbereiten Gläubigkeit nach Österreich. Deren mitgebrachte Lebenshaltung – wir sehen dies am Beispiel der Geschlechterrollen – ist nachhaltig von ihrer ‚vormodernen' Heimatkultur (zumeist Anatolien) geprägt. Aber schon bei den jüngeren Muslimen in der ersten Generation, noch mehr aber bei den Angehörigen der zweiten Generation, gerät diese Unterwerfungsbereitschaft in Auflösung.

1 Wie im öffentlichen Diskurs der Islam generalisiert und zur Inkarnation von Integrationsbarrieren stilisiert wird, demonstriert die aktuelle Diskussion über das Buch der Wiener Lehrerin Susanne Wiesinger (2018) unter dem provakanten Titel „Kulturkampf im Klassenzimmer".

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Der Ausländerstatus der Eltern oder Großeltern scheint sich auf die Nachfolgegenerationen vererbt zu haben. Dabei handelt es sich um Jugendliche, die wenig andere Gemeinsamkeiten aufweisen als die Tatsache, als Nachkommen von Zugewanderten in Österreich geboren bzw. aufgewachsen zu sein. Gerade der rechtliche Status, der eine gesonderte Behandlung dieser Gruppe möglich macht, hat gravierende Auswirkungen für die Betroffenen, die bis in die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen hineinreichen und identitätsbildend wirken können. Sie werden wie ihre Eltern und Großeltern als Dauergäste behandelt. In diesem Kontext spricht Robert Castel (2009: 84) von der „generationsübergreifenden Tradierung eines defizienten Habitus".

Historisch betrachtet hat eine solche Grundhaltung den Migrationsdiskurs in Europa stets begleitet. Augenfällig ist dabei, dass Identitätsforschung im Migrationskontext durch eine spezifisch pädagogisch-paternalistische Haltung dominiert wurde (vgl. Yildiz 2006). Eine Folge dieser Orientierung ist die weitverbreitete Thematisierung eines angeblichen Identitätsdefizits, das durch gezielte Erziehungs- und Integrationsmaßnahmen kompensiert werden müsse. Migration wird nicht als eine Form der Mobilität und damit als Anlass für Neuorientierung verstanden, sondern als pädagogisches Problem. Nicht zufällig wurde die sogenannte Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung konzipiert, mit dem Ziel, den Jugendlichen bei der Eingliederung zu helfen. Unter dieser Prämisse wurde ihnen von vornherein – auch von wissenschaftlicher Seite – eine ‚falsche' Sozialisation unterstellt, ihre faktische familiäre und die erforderliche schulische Sozialisation wurden automatisch als unvereinbar betrachtet. Später kamen zwar inter- und transkulturelle Konzepte auf, die weitere Perspektiven eröffneten, gemeinsam blieb vielen jedoch die Fokussierung auf kulturelle Differenz (zur Kulturdifferenzhypothese: Bukow & Llaryora 1988).

Obwohl diese Ansätze seit einigen Jahren wegen ihrer ‚Sonderpädagogisierung' oder/und wegen ihrer kulturellen, ethnischen oder religiösen Überzogenheit in der Kritik stehen (vgl. Yildiz 1997; Yildiz & Khan-Svik 2011), hat sich die defizitorientierte Deutung bis heute gehalten und gehört auch in Österreich zur Normalität. Der kompensatorische Ansatz geht von beschädigten bzw. unvollendeten Sozialisationsverläufen und daraus erwachsenden Defiziten aus, die durch

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

gezielte Maßnahmen kompensiert bzw. abgebaut werden sollen. Dazu schreibt Basil Bernstein (1972: 24):

> Die Vorstellung kompensatorischer Erziehung dient dazu, unsere Aufmerksamkeit von der internen Organisation und dem pädagogischen Milieu der Schule weg, hin auf die Familien und Kinder zu lenken. ‚Kompensatorische Erziehung' impliziert, dass der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt. Folglich sind die Kinder unfähig, von den Schulen zu profitieren.

Individuelle Entwicklungen und Probleme von Jugendlichen der Nachfolgegenerationen wurden zum Zweck eines besseren ‚Verstehens' auf den geschlossenen kulturellen Kontext der ‚Herkunftsgesellschaft' zurückgeführt. Diese Reduktion der Gesellschaft auf ‚Wir' und ‚die Anderen' brachte ein neues Differenzdenken hervor, das heute noch die Richtung öffentlicher Debatten und vor allem des schulischen Umgangs bestimmt. Ist die Polarität erst einmal hergestellt, steuert sie weitere Wahrnehmungen, die den vordefinierten Mythos zirkulär verfestigen.

Im gesellschaftlichen und insbesondere im schulischen Umgang mit den betreffenden Jugendlichen hat sich dieses Deutungswissen verbreitet. Dabei handelt es sich nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um gesellschaftliche Wissensbestände, eine Art ‚Herkunftswissen', das eine bestimmte Gruppe überhaupt erst erschafft oder sichtbar macht, die dann als Problem identifiziert wird (vgl. Terkessidis 2004). Die Objektivierung des vermeintlich Anderen hat eine normalisierende Wirkung, die tief in die (schulische) Alltagspraxis hineinreicht. Konflikte und Differenzen werden von da an automatisch als ethnisch-kulturell oder religiös klassifiziert. Jugendliche erscheinen potenziell als therapiebedürftig bzw. als „reparaturbedürftiges Objekt" (Goffman 1973: 9). Als erkenntnistheoretische Basis eines solchen ethnischen Rezeptwissens dient eine homogene österreichische Gesellschaft, die einen angemessenen Umgang mit diesen Anderen und Fremden finden müsse. Die kulturelle oder religiöse Fokussierung von sozialen Konflikten konstruiert schließlich ihre eigene Wirklichkeit und stellt die Grundlage für weitere Interventionen dar – eine Art sich selbst erfüllende Prophezeiung.

Aus diesem Blick bleibt weithin unerkannt, wie sich die Jugendlichen selbst verorten, sich kulturell oder religiös orientieren, welche Elemente sie dabei nut-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

zen, welche neuen Lebensentwürfe sie entwickeln, auf welche Weise sich die jüngere Generation mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie lebt, auseinandersetzt und eigene Lebensstrategien entwickelt.

Erst jetzt, wo sich Jugendliche aus Migrationsfamilien, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, zu Wort melden und entgegen der allgemein verbreiteten Vorstellung von der ‚Zerrissenheit zwischen den Kulturen' behaupten, in mehreren Kulturen und Identitäten gleichzeitig leben zu können, ja diese Situation durchaus positiv deuten und daraus neue Handlungsstrategien entwickeln, ergeben sich Probleme für das pädagogische Handeln (vgl. Abuzahra 2017; Klingl 2017).

Wie die folgenden SchülerInnenbiographien aus Klagenfurt zeigen, definieren sich die Nachfolgegenerationen als *mehrheimisch* und entwickeln transkulturelle Kompetenzen, die in der pädagogischen Praxis bislang kaum zur Kenntnis genommen werden:

> Ich bin schon sehr viel herumgekommen. Als ich zwei Jahre alt war, verließ ich mit meiner Familie Aserbaidschan und kam nach Polen. […] Ein Teil der Familie lebt noch dort. Nachdem wir eine Zeit lang in Polen waren, lebten wir in Tschechien. Leider mussten wir auch dieses Land bald verlassen, da meine Eltern dort nicht arbeiten konnten. Als ich neun Jahre alt war, sind wir nach Österreich gekommen. Nach etwa zwei bis drei Monaten habe ich die deutsche Sprache gelernt. Ich liebe es, viele Sprachen zu sprechen. Ich kann Aserbaidschanisch durch meinen Vater, Türkisch, Englisch, Deutsch, Russisch und ein wenig Tschechisch. […] Mit einer Freundin meiner Mutter zum Beispiel spreche ich Russisch, um in Übung zu bleiben. Außerdem möchte ich noch Spanisch, Italienisch und Französisch lernen […]. (Sauter 2012: 23)

> Mein Vater stammt aus Albanien und meine Mutter ist Serbokroatin. Weil mein Vater Verwandte in der Schweiz hat, ist er immer schon viel gereist. Er hat auch dort gearbeitet, schon bevor ich geboren bin. Als ich ein Jahr alt war, sind wir nach Klagenfurt gekommen. Meine Familie ist ziemlich international. Verwandte haben wir fast überall, in der Schweiz, in Bulgarien, in Kroatien, in Italien, in New York. Die eine Tante ist Türkin, die andere ist Bosnierin, die nächste ist Bulgarierin. Es ist ein großes Mischmasch, verstreut in der ganzen Welt. […] Viele Leute im Kosovo sind mit

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> mehreren Sprachen aufgewachsen. Wenn ich in meinem Heimatort anfangen würde, Türkisch zu reden, würde man mir auf Türkisch antworten, würde ich Kroatisch reden, würde man mir auf Kroatisch antworten. […]. (Sauter 2012: 25)

Ein Blick in diese Lebenspraxis demonstriert also recht überzeugend, dass Jugendliche und Heranwachsende mehrheimische Zugehörigkeiten haben können, vielfältige, vielschichtige und transkulturelle Lebensentwürfe entwickeln, die über Lokales und Nationales weit hinausgehen und ihren Alltag vor Ort mit der Welt verbinden. So entstehen lokale Zusammenhänge, die neue Horizonte eröffnen, miteinander kombinieren und auf diese Weise neue Räume für Lernprozesse schaffen können.

3. Schulischer Umgang

Das österreichische Bildungssystem hält, mehr oder weniger implizit, noch immer an einem methodologischen Nationalismus fest. Es wäre aber an der Zeit, die strukturkonservative und starre Haltung aufzugeben und zeitgemäße Bildungskonzepte jenseits nationaler Orientierungen zu etablieren. Die schulische Bildungswirklichkeit lässt sich dagegen von fiktiven Normalitätskonstruktionen leiten, schließt Kompetenzen wie Transkulturalität, Mehrfachzugehörigkeit und Mehrsprachigkeit strukturell weitgehend aus. Migrationsbedingte Entwicklungen und vor allem die Potenziale, welche individuelle wie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt für die Gestaltung von Bildung bieten, kommen dabei nicht ausreichend zur Geltung (vgl. Gombos 2007; 2013). Wenn der Ausgangspunkt eine funktionierende, eindeutig homogene Bildungsnormalität ist, passt alles ‚Andere', ‚Fremde' nicht hinein. In einer globalisierten und mobilitätsgeprägten Welt ist eine Fixierung auf nationale Eindeutigkeit und Homogenität jedoch nicht zeitgemäß und wirkt zudem kontraproduktiv.

Zwar wird schrittweise für mehr Chancengleichheit gesorgt (Neue Mittelschule), es ist bis heute jedoch nicht gelungen, das traditionell mehrgliedrige und selektive Schulsystem nachhaltig zu verbessern, geschweige denn eine ‚Schule für alle' einzurichten. Eine Schulform, in der individueller, sprachlicher, sozialer, kultureller und religiöser Vielfalt tatsächlich Rechnung getragen wird, fehlt.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Aktuell beobachten wir eine auffällige Diskrepanz zwischen den heterogenen Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen und der Tendenz zur weiteren Homogenisierung im Bildungskontext. Einerseits wirkt die alltägliche Vielheit auf das schulische Lernen und verändert die Zusammensetzung der Schülerschaft. Andererseits wird diese Entwicklung in der Organisation der Schule und in der Gestaltung von Bildungsprozessen kaum zur Kenntnis genommen (vgl. Riegel 2009). Wie in anderen europäischen Ländern geht man auch in Österreich mehrheitlich davon aus, dass schulischer Erfolg der Königsweg zu sozialem Aufstieg ist. Deshalb unternehmen vor allem die Angehörigen der Mittelschicht alles, um ihren Nachkommen die größtmöglichen Bildungschancen zu sichern. Jugendliche aus benachteiligten Milieus haben die gleichen Ziele, sehen sich aber mit vielen Hürden konfrontiert und machen oft die Erfahrung, dass sie ihre Ideen nicht realisieren können. Das Schulsystem funktioniert theoretisch nach dem Prinzip der Chancengleichheit und des leistungsbezogenen Aufstiegs, kann diese aber für die unterschiedlichen sozialen Gruppen wegen seiner Mehrgliedrigkeit und Selektivität kaum leisten. Dieser Gefahr sind in besonderem Maße Jugendliche aus Migrationsfamilien ausgesetzt. Sie werden oft in die unattraktivsten Bildungswege mit geringen Perspektiven abgedrängt (vgl. Yildiz & Heydarpur 2018).

Aus vielen Bildungsdebatten könnte man den Eindruck gewinnen, dass die Nachkommen der Migrationsfamilien, ob zweiter oder dritter Generation, gerade erst nach Österreich eingewandert wären. Obwohl sie hier geboren und aufgewachsen sind, werden die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese Jugendlichen leben, in der Regel selten thematisiert. Oft werden ihre Eltern für das schulische Scheitern verantwortlich gemacht. Zusätzlich wird der Eindruck vermittelt, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen das Funktionieren der Schule selbst verhindern würden. Statt die schulische Bildungsnormalität und das vorherrschende Bildungsverständnis auf den Prüfstand zu stellen, richten sich die Bemühungen darauf, die SchülerInnen in die gängige Bildungsnormalität einzupassen, was wiederum ein gewisses kulturelles Kapital voraussetzt, über das nur Kinder und Jugendliche aus bestimmten Milieus verfügen. Andere bleiben oft auf der Strecke, nicht nur Kinder aus Migrationsfamilien. Dass die heutige Schülerschaft in einer zunehmend globalisierten, durch Mobilität und Digitalisierung geprägten Gesellschaft lebt, dass auf diese Weise neue Orientierungen

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

entwickelt und neue Kompetenzen erworben werden – dass die Gegenwart also ein neues Bildungsverständnis erfordert, wird mehr oder weniger ausgeblendet oder als wenig relevant erachtet.

Betrachtet man die schulische Bildung von Jugendlichen und Heranwachsenden aus Migrationsfamilien auf einer Zeitachse, so wird auf der einen Seite sichtbar, dass ihre Bildungsabschlüsse in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen sind (vgl. Schneider, Crul & Lelie 2015). Unter den Nachkommen der Einwanderer wächst damit eine Schicht gut ausgebildeter junger Menschen heran, die Österreich aber verlassen und in die Herkunftsländer ihrer Eltern auswandern – das Gleiche trifft im Übrigen auf andere europäische Länder zu. Auf der anderen Seite sind sie im Gegensatz zu der einheimischen Vergleichsgruppe innerhalb der marginalisierten Schulformen deutlich überrepräsentiert (vgl. Weiss 2007). Sie besuchen weitaus häufiger Hauptschulen/Neue Mittelschulen bzw. Sonderschulen. Umgekehrt sind sie auf höheren Schulformen unterrepräsentiert. In diesem Zusammenhang könnte man von der ‚Unterschichtung des Bildungswesens' durch Kinder aus Migrationsfamilien und von institutioneller Diskriminierung in den Schulen sprechen (vgl. Gomolla & Radtke 2002; Yildiz 2011). Diese SchülerInnen werden reflexartig als Problemkinder wahrgenommen und in Sondergruppen zusammengefasst. Eine solche Absonderung zementiert das Stigma unangepasster SchülerInnen aus Migrationsfamilien. Oder drastischer gesagt: Migrantenkinder werden vom Bildungswesen ‚entsorgt'.

Von politischer Seite wird offenbar keine Notwendigkeit gesehen, strukturkonservative Institutionen an veränderte Realitäten anzupassen. „Stattdessen wird Migration als ein (notwendiges) ‚Übel' wahrgenommen, das so gut wie möglich in Schranken gehalten werden muss", so Götzelmann (2010: 205). In den meisten Fällen werden für etwaiges Schulversagen entweder die Jugendlichen, die Eltern oder das Milieu verantwortlich gemacht. Die Eltern würden nicht den erforderlichen familiären Hintergrund bieten, ihre Kinder zu unterstützen. In diesem weit verbreiteten Diskurs erscheinen SchülerInnen als Störfaktoren: Die Schule würde besser funktionieren, wenn ihr gewisse Kinder und Jugendliche fernblieben.

Mit solchen Schuldzuweisungen sehen wir uns tagtäglich konfrontiert. In diesem Kontext hat sich das Bild eines integrationsresistenten Schülers etabliert, das als Wegweiser der Wahrnehmung fungiert. Dass die zweite bzw. dritte Generation

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

trotz guter Abschlüsse und Qualifikationen weiterhin auf dem österreichischen Arbeitsmarkt benachteiligt ist, wird kaum zum Gegenstand entscheidungsbefugter Überlegungen (vgl. Gächter 2010).

Es steht außer Frage, dass die Massenmedien einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das öffentliche Bild von Migration bzw. Migranten ausüben. In weiten Teilen der Berichterstattung fällt ein defizitorientierter und dramatisierender Grundton auf. Vor allem Jugendliche erscheinen in negativ besetzten Zusammenhängen von Gewalt, Kriminalität und Fundamentalismus. „Wenn das Klassenzimmer zu einem Ghetto wird", lautete beispielsweise am 14. Februar 2012 die dramatische Ankündigung der KLEINEN ZEITUNG für eine Podiumsdiskussion in Graz. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand eine Studie, in der die Situation von Migrantenkindern in österreichischen Schulen untersucht wurde. Bezeichnend ist, dass in der betreffenden Studie von ghettoähnlichen Situationen überhaupt nicht die Rede war.

„Die Türken-Probleme" titelte am 11. Mai 2014 ein Beitrag in der österreichischen Tageszeitung DIE PRESSE, in dem die Autoren die „Schattenseiten der türkischen Zuwanderung" beschreiben. Darin finden sich Begriffe wie Identität, Salafismus, Zwangsheirat und Kriminalität, die sich zu einem unlösbaren Integrationshindernis zu verdichten scheinen. Soziale Probleme, Bildungschancen und Diskriminierung werden unter kulturellen und ethnischen Vorzeichen diskutiert. Kaum einer würde dagegen auf die Idee kommen, einen Zeitungsbericht über ‚Einheimische' mit einem ähnlichen Titel zu versehen. Hier zeigt sich eine kulturelle Hegemonie, die die ‚österreichische Familie' als Norm setzt und die ‚türkische Familie' als Sonderfall erscheinen lässt. Schule gilt als ‚österreichische Schule', die ‚türkischen Schüler' praktisch als Ausnahme von der Regel.

Solche Diskurse tragen mehr dazu bei, Normalität zu schaffen, als sie zu beschreiben. Sich von einflussreichen, lang vertrauten Mythen zu verabschieden, mag nicht leicht sein. Es hilft jedoch, die Alltagswirklichkeiten dieser Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen sie leben, ins Blickfeld zu rücken. Vieles erscheint dann in einem neuen Licht. Gerade die Bildungsbiographien erweisen sich als äußerst differenziert und vielfältig. Sie sind von unterschiedlichen Faktoren abhängig, lassen sich nicht monokausal erklären. Auf der Basis eines qualitativen sozialwissenschaftlichen Ansatzes, der sich an der

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Lebensgeschichte und den Erzählungen der Jugendlichen orientiert, kann gezeigt werden, wie sehr sich ihr Erfolg oder Misserfolg innerhalb der Bildungsinstitutionen und damit ihre gesellschaftliche Positionierung im Zusammenspiel ganz unterschiedlicher Faktoren entwickelt hat.[2] Strukturelle Bedingungen der Institutionen, ausgrenzend oder unterstützend agierende LehrerInnen, der familiäre Hintergrund, die Erfahrung und Verarbeitung von Diskriminierungsprozessen, die ökonomische, soziale und rechtliche Situation, das familiäre Gefüge und die Migrationsgeschichte bilden Beispiele für einflussreiche Faktoren, die in der Bildungslaufbahn bedeutsam werden können. Sie werden zudem innerhalb der individuellen Biographie auf unterschiedliche Weise verknüpft und verarbeitet.

Die sogenannte zweite oder dritte Generation in Österreich fügt sich nicht zu einem homogenen Bild. Je nach Geschlecht, sozialer und nationaler Herkunft stehen den Individuen unterschiedliche Ressourcen und Handlungsoptionen zur Verfügung, um unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Verortungsprozesse und Bildungsbiographien zu gestalten. Vielfältige, ineinandergreifende Prozesse können erfolgreiche Positionierung ermöglichen oder zu Ausschluss und Diskriminierung führen.

Die Bildungswege, die die Jugendlichen einschlagen, sind abhängig von sozialen Bedingungen und Möglichkeiten, die ihnen dabei zur Verfügung stehen. Sowohl die Kategorie Geschlecht wie auch das Herkunftsland, die spezifische Milieuzugehörigkeit und strukturelle Bedingungen bestimmen die Positionierungsprozesse der Jugendlichen und beeinflussen ihre künftige schulische und berufliche Orientierung. Das heißt, dass das Einschlagen von Bildungskarrieren nicht nur eine individuelle Entscheidung darstellt, sondern vor allem auch von strukturellen Umständen und Machtverhältnissen abhängig ist.

Flankierende familiäre Netzwerke können für die Bildungsbiographie von Jugendlichen und Heranwachsenden bedeutsam werden. Es ist wichtig, solche familiären Ressourcen zu erkennen, zu aktivieren und für den angestrebten Bildungsweg der Jugendlichen einzusetzen. Zugleich verweist ihre große Bedeu-

2 Die Ergebnisse der vergleichenden Studie von Schneider, Crul & Lelie (2015) belegen, dass die Länder Schweden oder Frankreich im Umgang mit Migration in unterschiedlichen Bereichen weit erfolgreicher sind als beispielsweise Deutschland oder Österreich. So besuchen in Stockholm z. B. sechs Mal mehr Kinder aus türkischen Familien das Gymnasium als in Berlin oder Wien.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

tung für das erfolgreiche Absolvieren auf den institutionellen Rahmen und auf Mängel, die dort zu verorten sind. Denn es ist nicht zu übersehen, welch hohen Einsatz die Familien leisten müssen, um ihren Kindern den Bildungsaufstieg zu ermöglichen.[3]

Vor allem die Lehrpersonen können sich als wichtige Schaltstellen für den individuellen Bildungsverlauf erweisen. Insbesondere die Erfahrung von Förderung und Ermutigung durch LehrerInnen, vor allem im Grundschulbereich, wird dabei von den Jugendlichen in ihrer Bildungsbiographie als wichtiges Moment der weiteren Schullaufbahn betrachtet.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse einiger Studien auf hohe Motivation und großes Engagement der Jugendlichen, einen qualifizierenden Bildungsabschluss zu erlangen, bedenkt man die Barrieren, mit denen sie in ihrem Bildungsprozess konfrontiert sind (vgl. Perchinig 2012). Vor allem Jugendliche, welche die Hochschulreife anstreben, müssen sich dabei vielfach gegen äußere Widerstände durchsetzen.

Andererseits ergibt die Rekonstruktion der Bildungsbiographien auch Lebensläufe, die von einer frühen Resignation geprägt sind. Hier zeichnen sich die Exklusionsprozesse bereits früh im schulischen Bildungsweg ab und vielfach finden sie ihre Fortsetzung nach Abschluss der Schule. Für diese Jugendlichen schließen sich häufig dauerhafte Arbeitslosigkeit bzw. prekäre Arbeitsverhältnisse oder aber eine ‚Maßnahmenkarriere' an (vgl. Reiners 2010; Schacht & Yildiz 2018).

Trotz der genannten Problemfelder gibt es viele Jugendliche, die sich – oft gegen erhebliche Widerstände und Entmutigungen – ihren Weg bahnen. Sie verfügen dabei über eine hohe Motivation, die als individuelle Ressource verstanden werden muss (vgl. Perchinig 2012). Dabei finden sie oftmals Unterstützung in ihrer Herkunftsfamilie. Dies gilt es anzuerkennen und verstärkt daran anzuknüpfen.

3 Vgl. dazu die aktuelle Studie über familiäre Lebensstrategien von Riegel, Stauber & Yildiz (2018).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4. Zur Relevanz einer vielheitsorientierten Bildung

Studien haben mehrfach belegt, dass das österreichische Schulsystem überwiegend monolingual und monokulturell ausgerichtet bleibt. Es fehlt an einer lebendigen, lernmotivierenden, offen austarierten Korrespondenz zwischen dem Bildungssystem und den konkreten Lebenswirklichkeiten. Es geht dabei nicht um das Abbild von Realität, sondern um eine *reflexive Korrespondenz* zwischen Bildungsinstitutionen und Lebenswirklichkeiten. Das, was außerhalb von Bildungsinstitutionen passiert, die Lebenskontexte von Jugendlichen, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten, Probleme, Diskriminierungserfahrungen etc., sollten als informelle Bildungserfahrungen reflexiv in die Gestaltung von Bildung eingebunden werden. Das bedeutet, dass sich aus der Lebenspraxis heraus Bildungseinrichtungen neu definieren bzw. erfinden müssen; es impliziert eine Revidierung des konventionellen Bildungsverständnisses. Wir sollten stattdessen von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ausgehen. Die Aufgabe von Bildung ist es, Kinder und Jugendliche handlungsfähig zu machen, damit sie mit ihren eigenen Ressourcen weiterkommen. Hier schließt sich die Frage an, wie formale und informelle Bildungsprozesse angemessen miteinander verknüpft werden können, damit daraus positive Synergieeffekte entstehen.

Gerade an diesem Punkt sollte ein vielheitsbewusstes Bildungskonzept ansetzen, eine *Pädagogik der Vielheit*, deren Ausgangspunkt es ist, (migrationsbedingte) Diversität als eine zentrale Ressource für die Gestaltung der Bildungswirklichkeit anzuerkennen (vgl. Cameron & Kourabas 2013). Nur so ist es möglich, angemessen und lösungsorientiert auf die Herausforderungen unserer Zeit, in der unterschiedlichste Aspekte von Flexibilität eine zentrale Rolle in Alltag, Biographie und Lebensplanung spielen, zu reagieren.

Migrationsbedingte Aspekte bzw. Fragestellungen aus dem Umfeld der Bildungseinrichtungen werden dann systematisch aufgenommen und fließen in die Gestaltung der Bildungswirklichkeit ein. Fragestellungen, die sich aus dem differenzierten Alltagsleben ergeben, werden dabei nicht ausgeblendet, sondern im Bildungskontext reflexiv aufgegriffen. Diversität muss als selbstverständlich betrachtet werden und entsprechend auch in der Bildungswirklichkeit zum Ausdruck kommen. In Ländern wie Norwegen und Schweden beispielsweise, deren

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Praxis durch eine *Ressourcenorientierung* geprägt ist, gelingt die Einbindung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien erheblich besser (vgl. Domisch & Klein 2012).

Es ist jedenfalls an der Zeit, das defizitorientierte Bildungswesen zu überwinden und (migrationsbedingte) Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen als Lernvoraussetzung anzuerkennen. Entscheidend ist dabei, Unterschiede nicht nur zuzulassen, sondern als Kompetenzen aktiv zu fördern. Dazu bedarf es einer differenzierten Bildungsnormalität, die ihren Homogenisierungswillen aufgibt und die Bildungskarrieren von Jugendlichen in ihrer jeweils spezifisch unterschiedlichen Ausprägung akzeptiert, aufnimmt und differenziert fördert. Das kann nur mit vielheitsbewusst und diskriminierungsfrei arbeitenden Bildungseinrichtungen erreicht werden, in denen Unterschiede als Bildungsanlass, nicht als Bildungshindernis betrachtet werden. Bildungsinstitutionen sollten die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten und hybriden Lebensentwürfen von Jugendlichen als Normalität anerkennen, ihre Bildungsziele daran ausrichten und auf diese Weise zur Realisierung von Chancengleichheit beitragen.

Als *Vielheitskompetenz* kann die Fähigkeit verstanden werden, die individuellen Lebenswirklichkeiten der Kinder oder Jugendlichen in spezifischen Situationen und in unterschiedlichen Zusammenhängen zu identifizieren, zu begreifen und auf dieser Grundlage adäquate Handlungs- und Gestaltungsperspektiven zu formulieren. Dies erfordert eine pragmatische und gelassene Haltung, die auf gelebte Lebenswirklichkeiten fokussiert und diversitätsbewusste Einblicke jenseits der herkömmlichen Polarisierungen impliziert, eine Denkart, die den Blick auf kulturelle Überlappungen, Überschneidungen und Verflechtungen richtet und kulturelle Phänomene zusammendenkt, die gewöhnlich isoliert betrachtet werden. Ein vielheitsbewusst agierendes Lehrpersonal nimmt Kinder beispielsweise als individuelle Persönlichkeiten in ihren veränderlichen sozialen Kontexten wahr, mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten und *nicht* wie üblich als Angehörige oder Vertreter vermeintlich fremder Kulturen. *Vielheitskompetenz* ist daher reflexiv, Kinder und Jugendliche werden als handelnde Individuen, als Subjekte in den Mittelpunkt gestellt, die sich mit ihren Lebensbedingungen auseinandersetzen und daraus Lebensstrategien entwickeln. Wir können davon ausgehen, dass Jugendliche, die im konventionellen Bildungssystem gescheitert sind, unter

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

den prekären Bedingungen Lebensstrategien entwickeln, die sie einsetzen, um eine gewisse Normalität im Alltäglichen herzustellen. Für das neue Bildungsverständnis sind dabei sowohl die prekären Lebensbedingungen als auch die eigene Handlungsfähigkeit von Bedeutung.

Eine *Pädagogik der Vielheit* setzt an diesem Punkt an. Sie versucht nicht nur, ein entsprechendes Diversitätsbewusstsein im Bildungskontext zu erzeugen, sondern auch heterogene Lebenswirklichkeiten als Ressource gezielt zu nutzen, um auf diese Weise einen generellen Beitrag zur Verbesserung und Demokratisierung der Bildungssituation in Österreich zu leisten.

5. Fazit: Vom methodologischen Nationalismus zu einem methodologischen Transkulturalismus

Mögliche soziale Probleme sollten nicht länger als Abweichung oder als individuelle Defizite, sondern als Ausdruck globalgesellschaftlichen Wandels und als Ausdruck neuer Herausforderungen betrachtet werden.

Nicht die Kinder oder Enkelkinder aus Migrationsfamilien stellen das Problem und die Ursache der Bildungsmisere dar, sondern vielmehr das nationale Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen und die nicht reflektierten institutionellen Diskriminierungsformen.

Franz Hamburger (2012) plädiert in diesem Zusammenhang zu Recht für eine reflexive Interkulturalität und meint damit die Selbstreflexion des Lehrpersonals über eigene kulturelle Normalitätsvorstellungen. Ebenso bedeutet reflexive Interkulturalität die kritische Revision (ungewollter) Nebeneffekte einer interkulturellen Perspektive im schulischen Kontext.

Wir brauchen einen vielheitsorientierten Blick im Bildungskontext, der kategoriale Klassifizierungen zwischen ‚Wir und die Anderen', ‚Mehrheit und Minderheit', ‚inländisch und ausländisch' in Frage stellt, alltägliche Kompetenzen und mehrheimische Alltagspraxen als Ressourcen ins Blickfeld rückt. Diese Suspendierung des dualen Denkens ermöglicht, das Verhältnis zwischen solchen binären Konstruktionen neu zu lesen und fördert Geschichten zutage, die in nationalen Erzählungen ignoriert oder verdrängt wurden.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Nur wenn hybride Selbstbeschreibungen, transkulturelle Kompetenzen und mehrheimische Zugehörigkeiten in einer globalisierten Welt akzeptiert werden, kann es wirkliche Bildungsprozesse geben. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich nicht nur auf die unterschiedliche Herkunft der Menschen, sondern auch auf die Vielheit der geistigen und kulturellen Horizonte zu beziehen, die in lokalen Kontexten entstehen. Gerade hier zeigen sich die kreativen Potenziale von grenzüberschreitenden Lebensentwürfen. Durch transnationale Netzwerke werden neue Ideen und Kompetenzen entwickelt, soziales und kulturelles Kapital akkumuliert. Es ist unerlässlich, solche Orientierungen als wichtige biographische Ressourcen wahrzunehmen und in die Gestaltung von Bildung einfließen zu lassen.

In der Gegenwart erlangen Phänomene wie Sesshaftigkeit, Migration und Mobilität völlig neue Bedeutungen. Lokale Geschichten sind heutzutage immer eingebettet in weltweite Zusammenhänge. In diesem Kontext spricht Ulrich Beck (2017) zu Recht von einer Kosmopolitisierung der Handlungsräume. Menschen bewegen sich in unterschiedlichen Alltagskontexten, in denen unterschiedliche, mehrdeutige und widersprüchliche Elemente aus allen Teilen der Welt zusammenkommen. Diese Bewegung nötigt die Menschen zur permanenten biographischen Reflexion, eröffnet neue Zugänge zu sich selbst und den eigenen Lebenskontexten. Auf diese Weise entstehen Welt-Räume bzw. globalisierte Denk-Räume vor Ort, „eine epochale Veränderung der Weltbilder, eine Neukonfiguration des nationalzentrierten Weltbildes." (ebd.: 2017: 18)

Daher erscheint es dringend geboten, Schulen systematisch nach außen zu öffnen, schulische Bildungsprozesse neu auszurichten, über die schulische Bildungsnormalität neu nachzudenken und daraus zeitgemäße Bildungskonzepte zu entwickeln. In einer Welt, die immer globaler wird, in der hybride und transkulturelle Orientierungen und Haltungen zur Normalität werden, brauchen wir dringend ein zeitgemäßes Bildungsverständnis, das Heterogenität, Mehrdeutigkeit, mehrheimische Orientierungen und hybride Lebensentwürfe zum Ausgangspunkt nimmt und sowohl als Lernanlass, als auch als Lernvision betrachtet.

Abschließend bleibt festzuhalten: Wir sind alle mehrheimisch geworden, wir leben mit Vielheit und wir leben gut damit. Nur eine Pädagogik, die dies zum Ausgangspunkt nimmt, kann globalgesellschaftlichen Transformationsprozessen und diversifizierten Lebenswirklichkeiten gerecht werden.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Literatur

Abuzahra, A. (Hrsg.) (2017). *Mehr Kopf als Tuch. Muslimische Frauen am Wort*. Innsbruck: Tyrolia.

Beck, U. (2017). *Metamorphosen der Welt* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.

Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Cameron, H. & Kourabas, V. (2013). Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2*, 258-274.

Castel, R. (2009). *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues*. Hamburg: Hamburger Edition.

Domisch, R. & Klein, A. (2012). *Niemand wird zurückgelassen! Eine Schule für alle*. München: Hanser.

Gächter, A. (2010). Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 143-163). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.

Gombos, G. (2007). *Mit Babylon leben lernen: Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava.

Gombos, G. (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt: Drava.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Götzelmann, A. (2010) Die Rolle staatlicher AkteurInnen in der österreichischen Integrationspolitik. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 181-208). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.

Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kermani, N. (2009). *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime*. München: C. H. Beck.

Klingl, L. (2017). *Lauter Fremde. Wie der gesellschaftliche Zusammenhalt zerbricht*, Wien: Kremayr & Scheriau.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Perchinig, B. (2012). *Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Pilotstudie*. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft.

Reiners, D. (2010) *Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft*, Konstanz: UVK.

Riegel, Chr. (2009): Pädagogische Herausforderung und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität. In H. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (S. 169-183). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riegel, Chr., Stauber, B. & Yildiz, E. (Hrsg.) (2018). *LebensWegeStrategien. Familiale Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Sauter, D. (Hrsg.) (2012). *Wir … aus aller Welt: Storytelling – was uns bewegt*. Klagenfurt: Brunhilde Rohsmann.

Schacht, F. & Yildiz, E. (2018). Jugendliche aus Migrationsfamilien zwischen Prekarisierung und Neuorientierung. *Zeitschrift Zum Beispiel. Beiträge zur Jugendarbeit in Südtirol und Tirol*, *3*, 8-10.

Schneider, J., Crul, M. & Lelie, F. (2015). *Generation mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen*. Münster: Waxmann.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.

Yildiz, E. (1997). *Halbierte Gesellschaft der Postmoderne. Probleme des Minderheitendiskurses unter Berücksichtigung alternativer Ansätze in den Niederlanden*. Opladen: Leske + Budrich.

Yildiz, E. (2006). Identitätsdiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Soziologische Revue*, *1*, 36-50.

Yildiz, E. (2010). Die Öffnung der Orte zur Welt und postmigrantische Lebensentwürfe. *SWS Rundschau*, *3*, 318-339.

Yildiz, E. & Khan-Svik, G. (2011). Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis im Migrationskontext: Vom essenzialistischen zum dynamischen Kulturbegriff?. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, *1-2*, 25-32.

Yildiz, E. (2011). Migration und Bildung. Von der schulischen Segregation zu einer diversitätsbewussten Bildung. In K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 5) (S. 139-156). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Yildiz, E. & Heydarpur, S. (2018). Vom Methodologischen Nationalismus zu einem postinklusiven Bildungsverständnis Erziehung und Unterricht. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, *5-6*, 464-474.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Weiss, H. (2007). Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In H. Weiss (Hrsg.), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiesinger, S (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*, Wien: Edition QVV.

Zulehner, P. M. (2011). *Verbuntung: Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus*. Ostfildern: Schwabenverlag.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

(Sozio-)kulturelle und religiöse Vielfalt im Kontext der Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik und Gesellschaft

Claus Oberhauser

> Eine Geschichtsdidaktik muß aber gegenwärtige Defizite benennen und in ihrer Entstehungsgeschichte aufklären; d. h. sie muß sich auf eine kritische Gegenwartsanalyse einlassen […]. (Kuhn 1974: 15)

Die Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft" besteht seit 1975 und ist ein Leitmedium der Geschichtswissenschaften. Der Titel dieses Beitrags bezieht sich direkt darauf, ohne den Anspruch zu stellen, dieses große Feld aufzurollen: Vielmehr geht es darum, Möglichkeiten des heutigen gesellschaftlichen Lernens anhand von Schlaglichtern der geschichtsdidaktischen Diskussion aufzuzeigen.

1. Kuhn und die Emanzipation

Annette Kuhns Einführung in die Didaktik der Geschichte (1974) und viele ihrer Ansätze erhitzten in den 1970er Jahren die Gemüter: Kuhn forderte die etablierten GeschichtsdidaktikerInnen und HistorikerInnen insofern heraus, als sie das Ziel der Geschichtsdidaktik konsequent als Emanzipation auffasste, sich in ihren Konzeptionen an der Gesellschaftstheorie von Habermas und Co. orientierte und die Geschichte von den Interessen der SchülerInnen aus – hierbei meinte sie vor allem die ‚unterprivilegierten' – schreiben wollte. Der Streit mit den ‚Bürgerlichen' eskalierte während des 31. Deutschen Historikertages 1976 in Mannheim, als Kuhn und Joachim Rohlfes – und damit auch die VertreterInnen der neuen Zeitschrift „Geschichtsdidaktik" und diejenigen von „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" – aufeinandertrafen. In den von Thomas Sandkühler (2014) zusammengestellten und herausgegebenen Interviews sowie in seiner Dokumentation des Historikertages wird der Streit greifbar: Rohlfes kritisierte an Kuhns Ansätzen, dass sie Geschichte immer nur von der gegenwärtigen Gesellschaft her deute, was bedeuten würde, dass der historische Eigen-Sinn verloren gehe. Noch

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

dazu stelle Geschichte in emanzipatorischer Absicht eine Klitterung dar, da sie ja nur noch als Arsenal für einen Gesellschaftskampf diene. Der Generationenkonflikt zwischen den Lagern konnte nicht entschieden werden, jedoch setzte sich bei diesem Historikertag ein Konzept durch, das bis heute als Leitkategorie in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik gilt: das Geschichtsbewusstsein. Karl-Ernst Jeismann, der keineswegs der Erfinder des Begriffs oder derjenige war, der die Diskussion angestoßen hatte, wird trotzdem aufgrund seiner Veröffentlichung von 1977 geradezu reflexartig in verschiedensten Publikationen zitiert:

> Didaktik der Geschichte hat es zu tun mit dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständlichkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit (Jeismann 1977: 12).

Durch dieses Zitat wird erstens ein Fachkonzept für die geschichtsdidaktische Forschung und zweitens der Bezug auf die zeitlichen Ebenen Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft klar ersichtlich. Dies hatte und hat den Vorteil gegenüber dem Emanzipationskonzept von Kuhn, dass es keine fachfremde Orientierung geben muss, um geschichtsdidaktisch zu forschen. Hervorzuheben ist vor diesem Hintergrund, dass in der Publikation „Geschichtsdidaktik in der Diskussion“ (Hasberg & Thünemann 2016) betont wurde, dass das Konzept „Geschichtsbewusstsein“ entwickelt worden war, um Annette Kuhns emanzipatorischer Geschichtsdidaktik entgegenzutreten (vgl. Harrach 2016: 89).

Erstaunlicherweise ist trotz der Abwehr ihrer Ideen heutzutage vieles in elaborierter oder z. T. abgeschwächter Form Forschungs- sowie pragmatische Wirklichkeit geworden: So haben es sich beispielsweise Ammerer, Hellmuth und Kühberger (2015) zur Aufgabe gemacht, Kuhns Forderung nach Subjektorientierung im Hinblick auf SchülerInneninteressen einzulösen. Problematischer gestaltet sich die Orientierung an der Gesellschaft bzw. an einer Gesellschaftstheorie sowie an der soziokulturellen Vielfalt. Die nachfolgenden Überlegungen gehen von der These aus, dass die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre die Grundlagen der Geschichtsdidaktik direkt betreffen und es dementsprechend be-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

stimmter Adaptionen bedarf, um Gesellschaft verstehen zu können. Dabei wird der Fragestellung gefolgt, wie die deutschsprachige Geschichtsdidaktik mit den gesellschaftlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins umgeht.

2. Gesellschaftliche Dimensionen: Diversität, Intersektionalität, Inklusion, Transkulturalität

Trotz des epochemachenden Historikertages blieb die Diskussion hinsichtlich des ‚Geschichtsbewußtseins in der Gesellschaft' merkwürdig blass. Eine Skizze war gefunden, die Tiefenstruktur fehlte noch: Dies war Hans-Jürgen Pandel vorbehalten, der 1987 einen Vorschlag hinsichtlich verschiedener Dimensionen des Geschichtsbewusstseins unterbreitete, der bis heute diskutiert wird und weitgehend angenommen wurde (vgl. dazu den Beitrag von Stephan Scharinger in diesem Band). Pandel beschreibt einerseits die drei Dimensionen der Geschichtlichkeit: Temporalbewusstsein (gestern-heute), Wirklichkeitsbewusstsein (real-fiktiv) und Historizitäts- bzw. Wandelbewusstsein (statisch-veränderlich). Andererseits gibt er die gesellschaftlichen Dimensionen an: Identitätsbewusstsein (wir-ihr), politisches Bewusstsein (oben-unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm-reich), moralisches Bewusstsein (richtig-falsch). Damit löste Pandel die theoretische Forderung Jeismanns im Rückgriff auf mögliche Empirie und Unterrichtspragmatik ein. Pandel besteht auch in der zweiten Auflage seiner Geschichtsdidaktik (2017) immer noch auf den sieben Dimensionen, obwohl Klaus Bergmann und Susanne Thurn u. a. (1998) die gesellschaftlichen Bewusstseinsebenen um das Geschlechterbewusstsein richtigerweise erweiterten und damit einen Forschungsschwerpunkt von Annette Kuhn mitbedachten.

Der Ansatz von Martin Lücke (2012) orientiert sich darüber hinaus an den Konzepten der Diversität und Intersektionalität: Lücke nimmt dabei das Postulat Kuhns ernst, dass sich Geschichtsdidaktik an einer Gesellschaftstheorie orientieren müsse. Er bekräftigt die Auseinandersetzung mit den sozialen Differenzierungskategorien *race*, *class* und *gender*, die in bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen zu sozialen Ungleichheiten werden. Diese Kategorien werden in der Intersektionalitätsforschung (Winker & Degele 2009) auf drei unterschied-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lichen Herrschaftsebenen aufeinander bezogen: strukturelle Herrschaftsverhältnisse (Makro- und Mesostrukturen wie Staat, Familie etc.), symbolische Repräsentation (Kultur, Diskurse etc.) und Identitätskonstruktion. Der große Vorteil besteht grundsätzlich darin, dass die vier gesellschaftlichen Dimensionen von Pandel in Lückes Konzeption weiterhin einen Platz finden bzw. darin aufgehen: Lücke unterscheidet zwischen einem Kategorienbewusstsein und einem Ebenenbewusstsein. Als Kategorien kommen *race*, *class* und *gender* sowie verschiedene andere wie Alter oder Sprache in Frage. Im Rückgriff auf Schulrealitäten ist die Kategorie Sprache hervorzuheben, die in geschichtsdidaktischen Konzeptionen sicherlich in der Forschung zur sprachsensiblen Verwendung von Begriffen eine wichtige Rolle spielt, aber im Sinne des „(Neo-)Linguizismus" (Dirim 2010) noch zu wenig thematisiert wird. Gemeint sind hierbei – kurz zusammengefasst – die anhand von sprachlichen Merkmalen gesetzten Strukturen, anhand derer Über- und Unterlegenheit legitimiert wird. Gerade historische Beispiele könnten hierbei die Basis bilden, die ‚Relevantsetzungsdiskurse' in Hinsicht auf eine dominante Sprache zu de-konstruieren.

Für Lücke ist wichtig, dass man im Geschichtsunterricht an den Schnittstellen zwischen den Kategorien und Ebenen triftige Erzählungen konstruiert. Dabei stehen die Wandelbarkeit von sozialen Differenzierungen und Ungleichheiten sowie die historische Alterität im Vordergrund.

Christoph Kühberger (2016a) machte in einem Beitrag darauf aufmerksam, dass in Österreich im Hinblick auf geschlechtersensiblen Unterricht viele Themen und Inhalte wie Männergeschichte oder *queer studies* noch gar nicht angekommen sind. Kühbergers Schulbuch- und Lehrplananalysen zeigen deutlich, dass man in Österreich noch weit von einem an gesellschaftlichen Kategorien orientierten Unterricht entfernt ist. Mögliche Veränderungen bzw. Entwicklungschancen sieht Kühberger (2016b) im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I, der kaum noch einem *master narrative* folgt, sondern bewusst das konzeptionelle Lernen in den Vordergrund stellt. Im Anschluss an Debatten und Modelle in den naturwissenschaftlichen Didaktiken und vor allem in der Politikdidaktik verweist der neue Lehrplan das erste Mal auf sogenannte Basiskonzepte. Darunter werden laut Kühberger Konzepte verstanden, die es den Lernenden ermöglichen, Sinn- und Deutungszusammenhänge herzustellen, um historische Themen ver-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

steh- und erklärbar zu machen. In diesem Sinne sind Basiskonzepte „Relevanzfilter“ (Sander 2009: 11), die den Zugriff auf historische Prozesse, Strukturen usw. ermöglichen. Kühberger unterscheidet zwischen drei Ebenen, die sich gegenseitig bedingen: historische, epistemische und gesellschaftliche Basiskonzepte. In Bezug auf das zentrale Thema dieses Beitrags sind insbesondere die gesellschaftlichen Basiskonzepte zu erwähnen, die den Konstruktionscharakter von Geschichte unterstreichen sollen. Neben „Normen“, „Macht“, „Struktur“ und „Verteilung“ spielen für Kühberger auch die Basiskonzepte „Lebens-/Naturraum“, „Arbeit“, „Kommunikation“, „Handlungsspielräume“ und schlussendlich „Diversity/Vielfalt“ eine wichtige Rolle. Dem Basiskonzept „Diversity/Vielfalt“ kommt hierbei eine Brückenfunktion zu, da die Thematisierung gesellschaftlicher Ungleichheit oftmals in Verbindung mit anderen (gesellschaftlichen) Basiskonzepten vonstattengehen kann. Anhand von Diversitätskonzeptionen werden Fragen nach Macht, Normen, Struktur, Verteilung usw. geradezu zwangsläufig gestellt (Hellmuth & Kühberger 2016). Im Anschluss an Kühbergers Überlegungen bieten sich durch Basiskonzepte Möglichkeiten, soziale Ungleichheiten historisch zu erzählen. Kühberger betont auch, dass in der GeschichtslehrerInnenausbildung der Fokus wesentlich stärker auf den Zusammenhang zwischen der Struktur des pragmatischen Unterrichts und den darin handelnden AkteurInnen sowie den Diskursen, die damit zusammenhängen und in welche die AkteurInnen bereits verstrickt sind, gelegt werden soll.

Im Hinblick auf soziokulturelle Vielfalt und die Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist hier kurz auf Inklusion einzugehen: Bezüglich einer radikalen Veränderung der Zugangsweise zur Geschichte sind die Forschungen von Bärbel Völkel hervorzuheben. Völkel (2017) fordert, dass in einer Gesellschaft, die sich mit Vielfalt auch aufgrund von Migrationsbewegungen auseinandersetzt, Platz sein müsse für ein Nachdenken über inklusive Geschichtsdidaktik. Völkel kritisiert, dass gerade die Geschichtsdidaktik sich sehr stark an der Wissenschaftlichkeit der Geschichte orientiert, die einem gewissen gesellschaftlichen Bedürfnis nach Deutungen der Zeit entspringt. Dabei kommt der individuelle Zugang oftmals zu kurz. Sie plädiert deshalb dafür, dass der Zugang zur Geschichte zuallererst phänomenologisch vom „Leib“ her zu denken ist, bevor man Rationalitätskriterien anlegt. Der Leib (und damit ist nicht der gesellschaftlich

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

konstruierte Körper gemeint) ist laut Völkel der Ausgangspunkt für ein Erfahren in Raum und Zeit. Die Diskussion über Inklusion fokussiert insbesondere Ansätze, welche die Subjektorientierung in den Mittelpunkt der Überlegungen stellen. Hervorzuheben ist, dass „Behinderung" oder vielmehr *disability* als eine Kategorie der sozialen Ungerechtigkeit gelten soll: Die Beiträge eines von Bettina Alavi und Martin Lücke herausgegebenen Sammelbandes (2016) stehen darüber hinaus für eine inhaltliche Veränderung des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf Erkenntnisse der *disability history* (Wolter 2016) ein. Andere sehen es als kritisch an, *disability* zu einer eigenen Kategorie zu erheben, da dadurch gerade die Hinwendung zu dieser Kategorie erzeugt wird und kontroverse Ansichten erst möglich gemacht werden (Dederich 2014). Dies würde jedoch für jede andere Kategorie auch gelten. Die Erfassung gesellschaftlicher Ungleichheiten macht dementsprechend den Weg frei für eine Akzeptanz der Vielfalt.

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Diversität gibt es in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zumindest eine Debatte über einen entweder inter- oder transkulturellen Zugang. Ohne genauer darauf eingehen zu können, ist festzuhalten, dass der interkulturelle Ansatz aufgrund einer längeren Forschungstradition etablierter ist (u. a. Alavi 1998; Körber 2001, 2010). Grundsätzlich zielen ältere Ansätze darauf ab, in kommunikativen Situationen das kulturell Andere zu verstehen. Körber spricht 2010, angelehnt an kulturwissenschaftliche Theorien, von einem dritten bzw. einem zusätzlichen Raum, der durch Interkulturalität entsteht. Insgesamt fokussiert eine interkulturelle Geschichtsdidaktik aber nach wie vor kulturelle Differenzen und kann somit zur Ausbildung einer hegemonialen Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) beitragen, wenn gerade durch Migrationsprozesse eine Ziellandkultur zur Normalität erhoben wird.

Eine transkulturelle Geschichtsdidaktik setzt genau hier an: Dabei ist insbesondere auf Marc Ullrich und Martin Lücke (2014) einzugehen, die ihr Konzept anhand einer Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Fernando Ortiz und Wolfgang Welsch auf den Punkt bringen. Eine transkulturelle Geschichtsdidaktik beschäftigt sich eben nicht mehr mit den kulturellen Differenzen an sich, sondern vielmehr mit deren Herstellung in kulturellen bzw. historischen Kontaktzonen. Dadurch besteht die Möglichkeit, Identität zu pluralisieren und als historisch wandelbares Konzept darzustellen. Das heißt als Konsequenz auch,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

dass man die Leitkategorie der Geschichtsdidaktik, nämlich das Geschichtsbewusstsein, zu einem Geschichtenbewusstsein erweitern müsste, um der einen historischen Meistererzählung zu entgehen. In diesem Sinn, und dabei folgen Ullrich und Lücke wiederum Kuhn, kann eine Geschichtsdidaktik emanzipatorisch sein: Denn wenn man transkulturell in Bezug auf das von Lücke entwickelte Kategorienbewusstsein auf den oben beschriebenen Ebenen Geschichte(n) erzählt, werden die Differenzkategorien in Kontakträumen sichtbar und durch die historische Tiefe aufgrund ihrer Wandelbarkeit dekonstruierbar. Ansetzen muss man dabei subjektorientiert bei den jeweiligen Geschichten, die unterschiedliche Anschlüsse und Differenzen enthalten. Das jeweilige Subjekt ist somit in verschiedene Diskurse verstrickt und kann nicht nur von einer einzigen Entität wie einer Nation abhängen.

Dieser zunächst stark theoretische Entwurf, Vielfalt geschichtsdidaktisch zu fassen, wurde von Ullrich unterrichtspragmatisch reflektiert.[1] Auf der Ebene der strukturellen Herrschaft schlägt Ullrich beispielsweise vor, danach zu fragen, wie verschiedene Gruppen in Rechtsordnungen betrachtet wurden und werden. In Hinsicht auf verschiedene Epochen hätte man so beispielsweise die Möglichkeit, sich mit den Eigenen, den Fremden und den Anderen auseinanderzusetzen. Auf der nächsten Ebene steht die Konstruktion des Eigenen, des Fremden und des Anderen beispielsweise in Schriften im Vordergrund. Interessant ist sicherlich die Ebene der individuellen Identitätsbildung, da man auf Ego-Dokumente, wenn sie denn vorhanden sind, zurückgreifen kann, um genauer zu betrachten, wie Individuen ihre jeweilige Identität anhand von verschiedenen Kategorien entwerfen. Deutlich ist, dass die sozialen Kategorien der Differenz bzw. Ungleichheit auf allen Ebenen eine Rolle spielen.

Betrachtet man verschiedene Geschichtsschulbücher und Lehrpläne – ein Blick in die österreichischen soll hier genügen –, ist aber zu konstatieren, dass eine transkulturelle Geschichtsdidaktik eher noch ein Ideal ist, das sich im Unterrichtsvollzug teilweise nur schwer umsetzen lässt. Jedoch ist gerade das Rütteln an den etablierten Kategorien der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik der richtige Weg: Denn wenn für den Geschichtsunterricht gefordert wird, dass Identitäten

1 Viele der Überlegungen lassen sich in Stephan Scharingers Praxisreflexion in diesem Band wiederfinden.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

verhandelbar und sozial konstruierte Wirklichkeiten aufgrund der historischen Erfahrung wandelbar sind, dann muss die Geschichtsdidaktik dazu in der Lage sein, diese Forderung auch auf sich selbst anzuwenden.

3. Geschichtsdidaktik – Wie hast du's mit der Religion?

Dies bedeutet nämlich, dass die Geschichtsdidaktik das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen reflektiert, die Herstellung von sozialen Kategorien durch Alterität und Historizität in den Mittelpunkt rückt und demgemäß veränderte gesellschaftliche Konstellationen in den Blick nimmt. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Rolle der Religion bzw. religiöser Vielfalt zu überdenken, ohne die eine moderne Geschichtsdidaktik nicht mehr auskommen kann. Dies soll natürlich nicht bedeuten, dass Religion nie ein Thema der Geschichtsdidaktik war (u. a. Hasberg 1994, Heil 2010, Schreiber 2000) – doch heute wird sie wieder stärker in den Blick genommen.

Wolfgang Hasberg (2013) macht in einem Beitrag deutlich, dass religiöse Fragen gesamtgesellschaftlich einen sehr hohen Stellenwert haben, gerade vor dem Hintergrund einer größer werdenden Akzeptanz von Vielfalt und Gleichberechtigung. Das impliziert, dass religiöse Gruppen, die für sich Alleinstellungsmerkmale beanspruchen, immer öfter mit staatlichen oder überstaatlichen Diversitätsforderungen in Konflikt geraten. Hasberg betont zurecht aufgrund dieser Entwicklungen, dass Geschichtsdidaktik keineswegs Religion als entscheidende Dimension des Geschichtsbewusstseins aufzufassen hat, aber die Rolle der religiösen Einstellung im Hinblick auf (historische) Interpretationen durchaus ernst genommen werden muss. Hasberg geht auch auf die Ergebnisse von empirischen Studien ein, die darauf hindeuten, dass Religion einen Einfluss auf die Deutung sowie auf die Rekonstruktion von Geschichte hat. Die Geschichtsdidaktik bietet hierbei ein Instrumentarium an, das dabei hilft, mögliche verengte Blicke auf die Gesellschaft in der Gegenwart zu öffnen: Da historisches Denken sich immer auf Alterität und Historizität bezieht, spielt Diversität auch immer eine wichtige Rolle. Wenn dann die Abhängigkeit von religiösen Vorstellungen klar und deutlich hervortritt, kann die Geschichtsdidaktik dazu beitragen, dass die SchülerInnen

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

wahrnehmen, dass die Deutung von Geschichte multiperspektivisch von verschiedenen Einstellungsmustern abhängt und dementsprechend nicht feststeht. Geschichte ist somit immer ein Versuch, andere Menschen und deren kulturelle Herkunft zu verstehen. Hasbergs Position ist teilweise stark kritisiert worden (Völkel 2015), da ja auch der Versuch, das Andere zu deuten, aus einer klaren Dominanzposition heraus erfolgen kann. Dasselbe gilt für Hasbergs Überlegungen zur Inklusion, die er nicht als Ziel, sondern als Weg interpretiert, Diversität anzuerkennen (Oberhauser & Plattner im Druck).

Wesentlich schärfer argumentiert Frank-Michael Kuhlemann (2016). Er attestiert der Geschichtsdidaktik ein großes Defizit hinsichtlich der Religionsgeschichte und einer religiösen Dimension des historischen Lernens. Er fordert, dass Religion nicht nur, wie meistens üblich, als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln dargestellt werden soll, sondern die ganze Vielfalt von der Sinndeutung bis zur Alltagspraxis in den Blick genommen werden sollte. Auch Michael Klöcker (u. a. 2011) zeigt in neueren Forschungen die veränderte Rolle der Religion im Alltag und weist auf eine geschichtsdidaktische Aufarbeitung im Sinne einer Sozialgeschichte hin. Interessant ist Kuhlemanns Vorschlag, die Pandel'schen Dimensionen um ein religiös-kulturelles Bewusstsein zu erweitern, da Pandel selbst in seiner bereits zitierten „Geschichtsdidaktik" (2017) die religiösen Aspekte der Theologie überantwortet. Das bedeutet für Kuhlemann, dass Religion als gleichrangig mit den gesellschaftlichen Strukturen Politik, Ökonomie, Soziales und Kultur angesehen wird und damit an Stellenwert gewinnen sollte. Wichtig in Bezug auf Kuhlemanns Überlegungen ist sicherlich, dass religiöse Zugänge zum historischen Lernen durch die Migration verstärkt vorzufinden sind und die Geschichtsdidaktik deshalb darauf reagieren muss. Denn wenn Religion einem historischen Wandel unterliegt und in vielfältiger Art und Weise in der Gesellschaft vorzufinden ist, spricht nichts gegen eine Behandlung im Geschichtsunterricht. Hierfür wurden bereits Materialien und Reflexionen für LehrerInnen erstellt (u. a. Kuhn & Windus 2012).

Der historisch arbeitende Religionspädagoge Konstantin Lindner (2016) hingegen kritisiert seine eigenen KollegInnen hinsichtlich ihres Umgangs mit Kirchengeschichte. Er vertritt die Ansicht, dass der quellenanalytische Zugang der Geschichtsdidaktik durchaus mit Religionspädagogik zu vereinbaren ist und

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

spricht sich dafür aus, dass der Religionsunterricht die Kirchengeschichte zu thematisieren hat: Aus Lindners Sicht kann der geschichtsbewusste Umgang mit Religion bei SchülerInnen dazu führen, dass sie eine religionskulturelle Verortung in der Gegenwart vornehmen und das Geschichtsbewusstsein als historische Sinndeutung auffassen können. Aus diesem Vorgehen folgt aber, dass Alterität und Historizität auf die Gewordenheit der Kirche als historische Prinzipien angewandt werden müssen. Dementsprechend wäre auch denkbar, dass in Zukunft eine Gegenwartsanalyse unter historisch-religiösen Vorzeichen à la Ernst Troeltsch (Oberhauser 2015) durchaus als didaktischer Referenzrahmen herangezogen werden kann. Dies wäre auch ein gewichtiger Beitrag zu einer gesellschaftlich diskutierten und z. T. politisch instrumentalisierten Wertebildung. Vor allem auf die Forschungen von Hans Joas ist in diesem Zusammenhang zu verweisen, der sich direkt auf Ernst Troeltschs Konzeptionen bezieht (u. a. Joas 2011, 2017).[2]

Anhand dieser kursorisch gesammelten Positionen ist erkennbar, dass die geschichts- und religionsdidaktische Debatte über eine mögliche Integration von mehr Religion bzw. mehr Geschichte erst am Anfang steht: Christian Kuchler hat gezeigt, wie Religion und Geschichte vor dem Hintergrund einer außerschulischen Auseinandersetzung mit der Geschichte einer Stadt an ‚heiligen Orten' zusammenwirken (Kuchler 2012, 2013). Allerdings ist der Status innerhalb der theoretischen Debatte nach wie vor nicht klar. Ist Religion nun im Sinne des Kategorien- und Ebenenbewusstseins von Lücke als eine Ebene der strukturellen Herrschaft oder aber als eine Kategorie wie *race*, *class*, *gender* und *disability* zu denken? Bezüglich dieser Frage besteht noch erheblicher Klärungsbedarf (Harrach 2016). Dass Anette Kuhn auch hierbei als Vordenkerin fungierte (Kuhn 1977), auch wenn sie Religion – wohl den politischen Verhältnissen ihrer Zeit geschuldet – als nachrangig hinsichtlich der Säkularisierung betrachtete, verwundert nicht.

2 Thomas Stornig setzt sich in diesem Sammelband explizit mit dem Spannungsfeld Wertebildung in historischer und politischer Perspektive auseinander.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4. Exkurs: Die populistische Versuchung

Trotz vieler neuer geschichtsdidaktischer Ansätze im Hinblick auf Diversität bzw. die gesellschaftlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins darf man nicht darüber hinwegsehen, dass der in vielen europäischen Staaten aufkommende Nationalpopulismus der Ermöglichung von Vielfalt diametral gegenübersteht. Der als „thin-centered" (Mudde & Kaltwasser 2017: 6) aufzufassende und für alle ideologischen Ausprägungen offene Begriff zielt direkt auf eine imaginierte nationale Homogenität bzw. das „heartland" (Taggart 2004: 274) ab. Hierbei ist auch die von Karin Priester (2012) vertretene Position anzuführen, die den Populismus nicht als Substanzbegriff an sich, sondern als einen Relationsbegriff definiert, was bedeutet, dass die Elemente des jeweiligen Populismus stark vom Kontext abhängig sind. Das Aufkommen des heutigen Populismus geht einher mit einer Verschärfung von Gegensätzen durch die sogenannte ‚Flüchtlingskrise', mit post-demokratischen Ansätzen und insbesondere mit der Proklamierung des ‚post-faktischen' Zeitalters, das als Signum die von Emotionen geleitete ‚Biegbarkeit' von Wahrheitsansprüchen aufweist. Damit korrespondiert sicherlich auch die Veränderung der Meinungsbildung durch soziale Medien, die trotz anderer Intention zur Ausbildung von ‚Echokammern' bzw. ‚filter bubbles' beigetragen haben (u. a. Schweiger 2017).

In interdisziplinären Forschungen werden zurzeit mehrere Elemente einer populistischen Denk- und Argumentationsstruktur diskutiert und miteinander verglichen, die allesamt darauf hinweisen, dass dem gesellschaftlichen Lernen in der Zukunft eine große Aufgabe bevorsteht. Im Folgenden werden die negativen Elemente des Populismus in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung von Diversität kurz angeführt. Konsens besteht in der Forschung im Hinblick auf eine dichotome Weltsicht: wir (*heartland*) vs. die Eliten; dabei werden die Eliten als die besitzende und machthabende Klasse aufgefasst. Das ‚Sündenbockdenken' bzw. die Konstruktion eines Feindes steht oftmals im Mittelpunkt der Argumentationen. Dieses Denken manifestiert sich des Öfteren in Verschwörungstheorien und stellt etablierte Wissenssysteme (‚Lügenpresse') in Frage. Populisten zielen des Weiteren darauf ab, einen politischen Diskurs zu moralisieren und Eliten Bestechlichkeit oder moralische Korrumpierung vorzuwerfen. Dem Narrativ

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Krisenbewältigung durch Beseitigung des Feindes zur Verhinderung des Niedergangs wird gefolgt: Dadurch kann diese der Trump'schen ‚America First'-Ideologie folgende Erzählung dazu führen, dass durch überwunden geglaubte nationale oder, wenn man so will, romantisierte Geschichtsentwürfe die in diesem Beitrag diskutierten Ansätze obsolet werden (u. a. Müller 2016; Wodak 2016; Palaver 2013; Priester 2012).

Es ist vonseiten der dem gesellschaftlichen Lernen verpflichteten Didaktiken in Zukunft darauf hinzuweisen, dass Gegenstrategien entwickelt werden. Der Geschichts- und Religionsdidaktik kommen hierbei Schlüsselpositionen zu. Folgt man dem Plädoyer Florian Hartlebs (2017), ist tunlichst darauf zu achten, dass erstens in Europa am Bau einer gemeinsamen Geschichtskultur gearbeitet wird, welche die Vielfalt der nationalen Geschichtsnarrative anerkennt. Zweitens muss eine didaktisch begleitete Aufklärung über den Islam vonstatten gehen. Gerade die Unwissenheit in Hinsicht auf die verschiedenen Ausprägungen dieser Religion führt zu Angst und Fehldeutungen. Drittens muss die politische Bildungsarbeit bzw. das historisch-politische Lernen ganz im Gegensatz zu einer StaatsbürgerInnenkunde gestärkt und aufgewertet werden, um sich in einem post-faktischen Zeitalter eine Meinung bilden zu können, die auf Analysen und Reflexionen basiert. Schlussendlich ist globales Lernen bzw. die Orientierung an Globalgeschichte im Geschichtsunterricht zu fördern, um die Geschichte als Verflechtung von globalen Prozessen und nicht als nationale Ursprungserzählung zu begreifen.

In einer Zeit, in der gesellschaftliche Vielfalt wieder auf dem Spiel steht und sich Dominanzkulturen zu manifestieren beginnen, ist mit einem wachsamen Auge auf die Rolle der staatlichen Akteure in Bildungskonzeptionen zu achten, damit die gesellschaftlichen Konstrukte von Ungleichheit nicht in der Fiktion einer ‚Volkshomogenität' aufgehen. Noch einmal ist der konkrete Fall des „Linguizismus" anzuführen: Statt Mehrsprachigkeit zu fördern, wird diese im populistischen Bildungsdiskurs pathologisiert und nicht als Chance, sondern als Problem erachtet.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

5. Fazit

Geschichtsdidaktik und soziokulturelle sowie religiöse Vielfalt ist ein vorrangiges Thema in Hinsicht auf die theoretische Debatte, methodische Konsequenzen und unterrichtspragmatische Umsetzungen. Dabei rückt das Verstehen von Gesellschaft in den Vordergrund der didaktischen Analyse: Die Geschichtsdidaktik reagiert im Hinblick auf soziokulturelle Vielfalt erstens mit einer subjektorientierten Didaktik, welche die vielfältigen Zugänge zur Geschichte in den Blick nimmt. Zweitens ist zu konstatieren, dass die Grundlagen, die in den 1970er Jahren gelegt wurden, sich zu ändern beginnen, dass also eine Art Reflexionsprozess stattfindet. Das bedeutet, dass intersektionelle Analysen und *diversity studies* einen gewichtigen Platz in der Geschichtsdidaktik finden, wenn es um die Deutung von Gesellschaft geht. Dies hängt auch damit zusammen, dass zuvor randständige Themen wie Inklusion durchaus zu Kategorien innerhalb der Geschichtsdidaktik geworden sind. Die Auseinandersetzung mit Religion bzw. mit den religiösen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur wird aktuell auch durch gesamtgesellschaftliche Veränderungen aufgrund von Migration wieder stärker wahrgenommen und reflektiert. Ob man von einer religionskulturellen Dimension des Geschichtsbewusstseins sprechen kann, ist noch nicht entschieden und muss erst durch Forschungen belegt werden. Deutlich ist, dass die politisch unterdrückte Konzeption der kritisch-emanzipatorischen Geschichtsdidaktik wieder zum Vorschein kommt, jedoch unter veränderten gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und auch politischen Bedingungen. Dabei ist festzuhalten, dass es heutzutage nicht mehr darum gehen kann, SchülerInnen auf die Revolution – um die gesellschaftliche Diskussion der späten 1960er bzw. der 1970er Jahre einzufangen – vorzubereiten; vielmehr steht im Mittelpunkt, Vielfalt in ihren verschiedensten Ausprägungen zu verstehen und zu akzeptieren sowie historisch zu denken und zu erzählen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Literatur

Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.) (2016). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Alavi, B. (1998). *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Ammerer, H., Hellmuth, T. & Kühberger, C. (Hrsg.) (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bergmann, K. & Thurn, S. (1998). Beginn des Geschichtsunterrichts. *Geschichte lernen*, *11* (2), 18-25.

Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. *Behinderte Menschen*, *1*, 47-53.

Dirim, İ (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-114). Münster: Waxmann.

Harrach, H. (2016). Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Martin Lücke. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 87-89). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hartleb, F. (2017). *Die Stunde der Populisten. Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Hasberg, W. & Thünemann, H. (Hrsg.) (2016). *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hasberg, W. (1994). *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung*. Trier: WVT.

Hasberg, W. (2013). Religious Dimensions of Social Diversity and History Education. *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, *34*, 147-170.

Heil, W. (2010). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung"*. Verfügbar unter: http://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf [03.12.2018].

Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 9-33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Joas, H. (2011). *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. Berlin: Suhrkamp.

Joas, H. (2017). *Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung*. Berlin: Suhrkamp.

Klöcker, M. (2011). Geschichtswissenschaft: Inner- und interdisziplinäre Erweiterungen der Religionsgeschichte (Fazit 2010). In M. Klöcker, *Religionen und Katholizismus, Bildung und Geschichtsdidaktik, Arbeiterbewegung. Ausgewählte Aufsätze. Mit einer Einleitung von Christoph Weber* (S. 545-567). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Körber, A. (2010). Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens. In M. Ventzke, S. Mebus & W. Schreiber (Hrsg.), *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht* (S. 25-48). Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.

Körber, A. (Hrsg.) (2001). *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster: Waxmann.

Kuchler, C. (2012). *Historische Orte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kuchler, C. (2013). Historisches Lernen am „Heiligen Ort"? Gotteshäuser als Untersuchungsgegenstände des Geschichtsunterrichts. In P. J. Droste, M. Kinzinger, H. Schmenk & F. Schweppenstette (Hrsg.), *Ceterum Censeo… Überlegungen zu einem zeitgemäßen Geschichtsunterricht. Festschrift für Rolf Brütting zum 70. Geburtstag* (S. 45-54). Oberhausen: Nicole Schmenk.

Kühberger, C. (2016a). Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht? In N. Bennewitz & H. Burkhardt (Hrsg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis* (S. 55-86). Münster: LIT.

Kühberger, C. (2016b). Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In: W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 91-107). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Kuhlemann, F.-M. (2016). Historische Religionsforschung und Geschichtsdidaktik. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen* (S. 399-413). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhn, A. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.

Kuhn, A. (1977). Didaktische Kriterien für die Darstellung der Religion und der Kirchen im industriellen Zeitalter in westeuropäischen Lehrbüchern. In Georg-Eckert Institut für Schulbuchforschung (Hrsg.), *Religion und Kirchen im industriellen Zeitalter* (S. 78-92). Braunschweig: Georg-Eckert Institut für Schulbuchforschung.

Kuhn, B. & Windus, A. (Hrsg.) (2012). *Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht*. St. Ingbert: Röhrig.

Lindner, K. (2016). Die historische Dimension religiösen Lernens. Status Quo und Perspektiven einer Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont des Religionsunterrichts. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen* (S. 65-83). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ullrich, M. & Lücke, M. (2014). Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? *Psychosozial*, *37* (2), 11-22.

Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, *Bd. 1* (S. 136-146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mudde, C. & Kaltwasser, C. R. (2017). *Populism. A Very Short Introduction*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Müller, J. W. (2016). *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.

Oberhauser, C. & Plattner, I. (im Druck). Geschichtsdidaktik und Inklusion. In R. Benölken, M. Pfitzner & M. Veber (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.

Oberhauser, C. (2015). Ernst Troeltsch (1865-1923). In H. Reinalter (Hrsg.), *Außenseiter der Geschichtswissenschaft* (S. 301-319). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Palaver, W. (2013). Populismus – Gefahr oder hilfreiches Korrektiv für die gegenwärtige Demokratie? *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, *54*, 131-154.

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, *12* (2), 130-142.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Priester, K. (2012). Wesensmerkmale des Populismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *5/6*. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all [03.12.2018].

Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Sander, W. (2009). *Macht als Basiskonzept politischer Bildung*. Verfügbar unter: http://www.politische-bildung.com/pdfs/31_sander.pdf [03.12.2018].

Sandkühler, T. (Hrsg.) (2014). *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976*. Göttingen: Wallstein.

Schreiber, W. (Hrsg.) (2000). *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*. Neuried: Ars Una.

Schweiger, W. (2017). *Der (des)informierte Bürger im Netz: Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern*. Wiesbaden: Springer.

Taggart, P. (2004). Populism and Representative Politics in Contemporary Europe. *Journal of Political Ideologies*, *9* (3), 269-288.

Ullrich, M. (2016). Transkulturelle Mehrebenenanalyse. Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In G. Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte* (S. 29-50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Völkel, B. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 73-92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Völkel, B. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Wodak, R. (2016). *Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse*. Wien-Hamburg: Edition Konturen.

Wolter, H. (2016). Wie kann der Umgang mit Behinderung in der Geschichte im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden? Zu einer Didaktik der Disability History. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 118-132). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt im Schulgeschichtsbuch „Zeitreise“ in den Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache in Südtirol

Norbert Parschalk

Der folgende Beitrag setzt sich mit einem Geschichtslehrbuch-Kapitel über die Zeit der Reformation auseinander. Der Analyse liegt die Kernfrage zugrunde, inwieweit die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt der darin dargestellten Protagonisten aus dem 16. Jahrhundert sowie die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler bei der inhaltlichen, sprachlichen und formalen Gestaltung des Lehrwerkes berücksichtigt wurde.

Die 1962 in Italien eingeführte Einheitsmittelschule gewährleistet allen schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern dieselbe Grundausbildung. Dem Unterrichtsfach Geschichte, das mit Geografie und Religion den geschichtlich-geografisch-sozialreligiösen Bereich bildet, stehen zwei Wochenstunden pro Schuljahr zu (vgl. Deutsches Schulamt 2009: 11). Im Sinne der 2009 eingeführten Rahmenrichtlinien für die Mittelschule adaptierte das Pädagogische Institut für die deutsche Sprachgruppe Bozen die vom Ernst Klett Verlag konzipierten und herausgegebenen Schulgeschichtsbücher „Zeitreise 1“ (Deutsches Bildungsresort 2011), „Zeitreise 2“ (Deutsches Bildungsresort 2012) und „Zeitreise 3“ (Deutsches Bildungsresort 2013), indem alle drei Ausgaben durch regionalgeschichtliche Kapitel ergänzt wurden. Die Schulgeschichtsbücher entsprechen den Erfordernissen eines modernen Geschichtsunterrichts, was sich wie folgt zeigt: Darstellungstexte (‚Verfassertexte‘) auf der jeweils linken Seite werden durch historische Quellen auf der rechten Seite ergänzt. Im Schulbuch eingestreute Doppelseiten zur „Methode und zur Arbeitstechnik“[1] sollen neben der Sachkompe-

1 Diese Doppelseiten führen Schülerinnen und Schüler in den Umgang mit Geschichtsquellen und geschichtlichen Darstellungen ein. Im „Glossar der Methoden und Arbeitstechniken“ werden im Anhang des Schulbuchs „Zeitreise 2“ folgende historische Kompetenzen angeführt: „Über Geschichte erzählen“, „Eine strukturierte Kontroverse führen“, „Ein Herrscherbild entschlüsseln“, „Karikaturen deuten“, „Ein Verfassungsschema interpretieren“, „Politische Lieder interpretieren“, „Statistiken und Diagramme auswerten“

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

tenz die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern. Am Ende jeder Doppelseite, die eine inhaltliche Einheit bildet, steht den Lernenden eine reiche Auswahl an kompetenzorientierten Arbeitsaufgaben zur Verfügung, welche die drei Anforderungsbereiche in ausgewogenem Maße berücksichtigen.[2]

Zur genaueren Untersuchung wurde aus dem Geschichtsbuch „Zeitreise 2" das Kapitel „Europa im Glauben gespalten" ausgewählt (vgl. Deutsches Bildungsresort 2012: 44-77). Die Analyse der Sachtexte, der Text- und Bildquellen sowie der Arbeitsaufträge bezieht sich darauf, wie religiöse Phänomene, Ereignisse und Entwicklungen zu Beginn des 16. Jahrhunderts den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I dargestellt und in Wort und Bild in Szene gesetzt werden, sodass die Lernenden ganz im Sinne eines „guten Geschichtsunterrichts" (Gautschi 2016) die Geschichte auf ihre eigene Situation beziehen, zu individuellen historischen Erkenntnissen gelangen und einen Entwicklungszusammenhang der im Kapitel dargestellten Zustände und Veränderungen herstellen können.

Es geht um die zentrale Frage, ob es dem Geschichtsbuch gelingt, jene Multiperspektivität zu entwickeln, die notwendig ist, damit Schülerinnen und Schüler nicht nur imstande sind, die bereits in der Vergangenheit vorherrschende religiöse und soziokulturelle Vielfalt wahrzunehmen, zu erschließen und darüber zu reflektieren, sondern auch (trotz ihres unterschiedlichen religiösen Hintergrundes) im Sinne einer integrativen Perspektive dem Unterrichtsgeschehen gewinnbringend zu folgen.

Um einen Einblick in die Schulpraxis zu gewähren, wird das von der Fachgruppe für das Fach Geschichte zusammengestellte Curriculum für alle 2. Klassen der Mittelschule „Michael Pacher" in Brixen[3] herangezogen. Auch wenn ein

sowie „Arbeit mit dem Lexikon" (Deutsches Bildungsresort 2012: 227-230).

2 Auf der Buchmesse in Leipzig wurde das Geschichtsbuch „Zeitreise 1" vom Georg-Eckert-Institut Braunschweig zum „Schulbuch des Jahres 2012" in der Kategorie „Geschichte und Gesellschaft" mit folgender Begründung gewählt: „Das Geschichtsbuch „Zeitreise 1" (Ernst-Klett-Verlag 2011) – in der Kategorie Geschichte und Gesellschaft – zeichnet sich durch große Verständlichkeit, Klarheit und Gegenwartsbezug aus. Es verbindet geradezu optimal Sachlichkeit, Wissenschaftsnähe, Lesbarkeit und innere Stimmigkeit. Sprachlich gelingt dem Werk durchgehend die Gratwanderung zwischen fachlicher Korrektheit, Angemessenheit und Schülernähe." Verfügbar unter: http://www.schattenblick.de/infopool/buch/fakten/bfmes461.html [03.12.2018].

3 Zur näheren Information siehe: www.snets.it/ssp-brixenmilland/mspacher/SitePages/home.aspx [03.12.2018]

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

einzelnes Fachcurriculum nicht als repräsentativ angesehen werden darf, so kann es doch stellvertretend für eine Tendenz der inhaltlichen Jahresplanung des Geschichtsunterrichts einer 2. Klasse Mittelschule in Südtirol betrachtet werden.[4] Das Curriculum, das von der Fachgruppe der Schule nach den Vorgaben der Rahmenrichtlinien (vgl. Deutsches Schulamt 2009: 86) verfasst wurde, unterscheidet sich nur in geringem Maße von den Vorgaben des bis 2009 gültigen Lehrplans für das Fach Geschichte. Neben der Vermittlung von geschichtlichen Inhalten werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Lernenden durch die Operatoren ‚erläutern', ‚nennen', ‚beschreiben' und ‚ordnen' hervorgehoben. Damit steht die Reproduktion von Inhalten auch nach den Vorgaben des Fachcurriculums Geschichte in der 2. Klasse der genannten Brixner Mittelschule nach wie vor im Mittelpunkt.

Es geht darum, festzustellen, inwieweit das Kapitel „Europa im Glauben gespalten" im Geschichtsbuch „Zeitreise 2" den Vorgaben der Rahmenrichtlinien entspricht. Das Kapitel „Europa im Glauben gespalten" umfasst insgesamt 28 Seiten (vgl. Deutsches Bildungsressort 2012: 44-71) und ist in 13 Unterkapitel[5] eingeteilt, die jeweils eine Doppelseite einnehmen. Die erste Doppelseite dient als Einstieg in das Kapitel, die letzte Doppelseite als Zusammenfassung und Abschluss. Das Kapitel „Europa im Glauben gespalten" beinhaltet 28 Abbildungen, vier Landkarten, drei grafische Darstellungen und eine Tabelle. Auf elf Seiten erklären mit Zwischenüberschriften versehene Verfassertexte den geschichtlichen Verlauf und historische Begriffe. 13 Begriffsdefinitionen[6] am Textrand dienen

4 Im Fachcurriculum der Mittelschule Michael Pacher in Brixen werden folgende zu erwerbende Kenntnisse und Fertigkeiten angeführt: „die Schülerin/der Schüler erläutert Ursachen für die Krise in der Kirche des 15. Jahrhunderts, kann reformatorische Bestrebungen Luthers und die daraus resultierenden Glaubenskonflikte nennen, beschreibt wichtige Ereignisse der Bauernkriege, erläutert den Zusammenhang zwischen Religion und Machtpolitik am Beispiel des Dreißigjährigen Krieges und ordnet die Epoche und einzelne wichtige Ereignisse zeitlich ein." Verfügbar unter: www.snets.it/ssp-brixenmilland/mspacher/SitePages/home.aspx [03.12.2018]

5 Die Titel der 13 Unterkapitel lauten: 1. Ist die Kirche noch zu retten? 2. Die Reformation breitet sich aus 3. Luthers Leben als Kinohit 4. Die Bauern wollen frei sein 5. Der Bauernkrieg 6. Michael Gaismair und der Bauernaufstand in Tirol 7. Die Hutterer – verfolgt und versöhnt 8. Ein Christentum – drei Konfessionen 9. Wie reagiert die katholische Kirche? 10. Krieg um Glauben und Macht 11. Söldner – Handwerker des Todes 12. Gesichter eines Krieges 13. Abschluss (Deutsches Bildungsressort 2012: 44-71)

6 Folgende Begriffe werden erläutert: Ablass, Sünden, Reformation, evangelisch, Zehnt, Täufer, Konfession, Abendmahl/Kommunion, Protestanten, Konzil, Inquisition, Westfälischer Friede, Söldner.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

zur Erleichterung des Verständnisses der Verfassertexte. 31 angeführte Text- und Bildquellen sowie 15 ausgewiesene Darstellungen sollen die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren und animieren, sich eigenständig mit dem historischen Geschehen auseinanderzusetzen und ganz im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts ihr Geschichtsbewusstsein weiterzuentwickeln (v. Borries, Pandel & Rüsen 1991). Dazu stehen insgesamt 75 Arbeitsaufgaben zur Verfügung, von denen neun Arbeitsaufträge als Extra-Aufgaben für begabte Schülerinnen und Schüler ausgewiesen sind. Vier Online-Links[7] bieten den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit, die Thematik zu vertiefen.

Der Themenbereich mit dem Titel „Europa im Glauben gespalten“ beginnt mit einer Einstiegs-Doppelseite, die den Schülerinnen und Schülern folgende Informationen bietet: einen Zeitstrahl mit sechs mit Kurztexten versehenen Jahreszahlen und Illustrationen, die auf die inhaltlichen Schwerpunkte des folgenden Kapitels verweisen; eine Landkarte zum Thema „Europa nach der Reformation (um 1560)“ sowie ein Foto aus dem Spielfilm „Luther“[8], das Martin Luther beim Thesenanschlag zeigt. Der einführende Kurztext hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu wecken und sie dazu zu motivieren, das folgende Kapitel mit Interesse zu erkunden und sich mit dessen inhaltlichen Ausführungen aktiv auseinanderzusetzen.

Der Einführungstext lautet: „Die christlichen Mitschüler unter euch gehen entweder bald zur Kommunion oder haben schon die Konfirmation empfangen. Wer katholisch ist, empfängt die Kommunion – wer evangelisch ist, wird konfirmiert. Obwohl beide Glaubensgemeinschaften Christen sind, gibt es doch eine katholische und eine evangelische Kirche. Um das zu erklären, muss man ins 16. Jahrhundert zurückschauen. Vor 500 Jahren gab es nur eine Kirche. An ihrer Spitze stand der Papst, der Kaiser verstand sich als Beschützer aller Christen. Doch ein Mönch namens Martin Luther veränderte dies alles.“ (Deutsches Bildungsressort 2012: 45)

7 Angebot der Online-Links: „Material zum Thesenanschlag“ (S. 51), „Die Hutterer heute“ (S. 59), „Material zu Aufgabe 7“ (S. 65), „Portfolio und Üben“ (S. 71).

8 Luther ist eine US-amerikanisch-deutsch-britische Koproduktion von Eric Till aus dem Jahr 2003.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Für das Bundesland Baden-Württemberg[9] ist der Einstiegstext angemessen. Dies gilt aber nicht für die vorliegende Buchausgabe für die Provinz Südtirol, in der die überwiegende Mehrheit der knapp über 500.000 Einwohner römisch-katholisch getauft ist. Im Sinne einer auch in Südtirol ständig wachsenden religiösen und (sozio-)kulturellen Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern hätte die gegenwärtige Realität wenigstens im Vorwort des Kapitels „Europa im Glauben gespalten“ berücksichtigt werden sollen.[10]

Der Einführungstext beschreibt einerseits eine Realität, die für das Land Südtirol so nicht zutrifft, andererseits werden Begriffe wie ‚Kommunion‘, ‚Konfirmation‘, ‚Papst‘ und ‚Mönch‘ als für alle Lernenden verständlich vorausgesetzt und daher nicht näher erklärt. Es fehlt in diesem Zusammenhang der Begriff ‚Firmung‘, der den Südtiroler Verhältnissen weitaus mehr entsprechen würde. Auf die Begriffe ‚Kommunion‘, ‚Konfirmation‘ und ‚Papst‘ wird nicht näher eingegangen, ‚Mönche‘ werden zumindest im Kapitel „Ein anderes Leben im Kloster“ in „Zeitreise 1“ auf einer einzigen Doppelseite (184-185) kurz angesprochen. Wird im Geschichtsunterricht ausschließlich mit dem Geschichtsbuch „Zeitreise“ gearbeitet, was bei fachfremden Lehrpersonen oft der Fall ist, so wird den Lernenden nicht das notwendige Vorwissen vermittelt, das zur Gestaltung eines konstruktiven Unterrichts zum Thema Reformation notwendig ist. Die Rahmenrichtlinien zum Unterrichtsfach „Katholische Religion“ (vgl. Deutsches Schulamt 2009: 91-97), von dem sich Schülerinnen und Schüler befreien lassen dürfen, gehen nicht auf Themenbereiche und Glaubensfragen zu Beginn des 16. Jahrhunderts ein, die den katholischen Gelehrten Martin Luther dazu geführt haben, sich von den Dogmen der katholischen Lehre zu distanzieren. Zu einer weiteren Herausforderung wird die methodisch-didaktische Durchführung der Unterrichtseinheit für jede Lehrperson, wenn zu ihrer Klasse Kinder zählen, die

9 In Baden-Württemberg erklärten sich 2011 bei einer Gesamtbevölkerung von 10.410.990 Personen 3.916.160 Personen der römisch-katholischen Kirche, 3.552.450 Personen der evangelischen Kirche sowie 2.248.600 Personen keiner öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaft zugehörig. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Kultur/KU_Religion.jsp [03.12.2018].

10 Die evangelische Kirchengemeinschaft umfasst in Südtirol und im benachbarten Trentino insgesamt nur rund 1000 Mitglieder. Rund 14.000 Gläubige zählt die islamische Religionsgemeinschaft, die in den letzten Jahren aufgrund der verstärkten Zuwanderung aus dem asiatischen und afrikanischen Raum stark zugenommen hat (Parteli 2005).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

einer nichtchristlichen Religionsgemeinschaft angehören bzw. atheistisch erzogen werden.

Das erste Kapitel (vgl. Deutsches Bildungsressort 2012: 46-47)[11] widmet sich der Frage, ob die Kirche noch zu retten sei. Dabei wird im Verfassertext auf Seite 46 in vier Absätzen erklärt, dass am Ende des Mittelalters die Kirche auf die Menschen, die große Angst vor dem Teufel und der Hölle hatten, einen starken Einfluss ausübte. In den Ausführungen wird betont, dass der immer mehr ausufernde Ablasshandel dazu führte, dass der Mönch Martin Luther mit seinen 95 Thesen die Öffentlichkeit nicht nur auf den Missbrauch des Ablasshandels, sondern auch auf zahlreiche weitere Missstände der Kirche aufmerksam machen wollte. Am Textrand werden die Begriffe ‚Ablass' und ‚Sünden' kurz erklärt. Sünden werden als „Handlungen eines Menschen [beschrieben], mit denen er gegen göttliche Gebote verstößt". Es ist fraglich, ob Schülerinnen und Schüler anhand dieser kurzen Erklärung verstehen und nachvollziehen können, weshalb vor 500 Jahren so viele Menschen bereit waren, ihren letzten Groschen herzugeben, um sich von ihren Sünden freizukaufen. Gelingt es der Lehrperson nicht, möglichst viele Schülerinnen und Schüler an das religiöse Denken, Fühlen und Handeln der Menschen vor 500 Jahren heranzuführen, wird die anschließende Erarbeitung historischer Quellen zum rein mechanischen Beantworten und Abarbeiten von Arbeitsaufgaben, was nicht den Vorgaben eines kompetenzorientierten Unterrichts entspricht. Weitere Begriffe, die ohne nähere Erklärung in den Darstellungs- und Quellentexten des ersten Kapitels genannt werden, sind u. a. ‚Geistliche', ‚Wallfahrten', ‚Buße', ‚Prediger', ‚Beichtvater', ‚ewiges Heil' und ‚Reue'.

Kapitel 2 „Die Reformation breitet sich aus" (ebd.: 48-49) und Kapitel 3 „Luthers Leben als Kinohit" (ebd.: 50-51) widmen sich ganz der Darstellung des Lebens und der Leistung des Reformators. Ein Verfassertext (ebd. 48), drei Bildquellen sowie eine ausführliche Beschreibung des Kinofilms „Luther" ebd.: 50-51) stellen nicht nur den religiösen Werdegang Luthers dar, sondern gehen auch der Frage nach, ob ein historischer Film in der Lage ist, die historische Wirklichkeit wahrheitsgetreu wiederzugeben. Es ist fraglich, ob 12-jährige Schü-

11 Die Seitenangaben in den folgenden Absätzen beziehen sich auf das im Jahr 2012 vom Deutschen Bildungsressort Bozen herausgegebene Schulbuch „Zeitreise 2".

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lerinnen und Schüler mit ihren begrenzten Kenntnissen über Martin Luther und die Reformation fähig sind, einen historischen Film über diese komplexe Thematik kritisch zu untersuchen und zu analysieren. Zudem nehmen die Aufgaben zur Filmanalyse nur Bezug auf drei im Buch abgebildete Filmszenen. Das Betrachten eines Filmausschnittes ist in den Anweisungen nicht vorgesehen, was sehr problematisch ist, da doch die Erschließung, Interpretation und Bewertung eines Spielfilmes im Fokus stehen. Gerade die Erarbeitung eines sogenannten „Produktes der Geschichtskultur“ (Pandel 2013: 164) bietet die Chance, all jene Schülerinnen und Schüler für die Thematik zu motivieren und zu interessieren, die aus religiösen bzw. kulturellen Gründen einen erschwerten Zugang zu diesem Themenbereich haben.[12] Im „Glossar der Methoden und Arbeitstechniken“ (vgl. Deutsches Bildungsresort 2012: 222-230) fehlt der Hinweis darauf, wie ein historischer Film beschrieben, untersucht und gedeutet werden soll.

Kapitel 4 „Die Bauern wollen frei sein“ (Deutsches Bildungsressort 2012: 52-53), Kapitel 5 „Der Bauernkrieg“ (ebd.: 54-55) und Kapitel 6 „Michael Gaismair und der Bauernaufstand in Tirol“ (ebd.: 56-57) thematisieren die zu Beginn des 16. Jahrhunderts miserable und hoffnungslose wirtschaftliche und politische Situation der Bauern, indem in einem fiktiven Gespräch protestierende Bauern, die sich auf die Heilige Schrift und auf Martin Luther berufen, vom Grundherrn ihr Recht einfordern. Man fragt sich, warum sich die Bauern im fiktiven Gespräch auf die „Zwölf Artikel der Schwäbischen Bauern“ und nicht auf die von Michael Gaismair verfassten 28 Artikel berufen. Kapitel 5 geht auf die Bauernaufstände der Jahre 1524-1526 allgemein ein, Kapitel 6 befasst sich mit dem Bauernaufstand in Tirol unter der Leitung von Michael Gaismair. Dabei handelt es sich erstmals seit Beginn der Ausführungen über die Reformation um einen direkten Bezug zur Geschichte Tirols. Die Doppelseite setzt sich aus einem Darstellungstext, zwei Textquellen und zwei Abbildungen zusammen. Der Darstellungstext, der sich in drei Abschnitte gliedert, ist mit „Erinnerungen eines Rebellen“ über-

12 Vor allem im deutschen Sprachraum gibt es Forschungsliteratur, die sich eingehend mit der Tatsache auseinandersetzt, dass sogenannte ‚Produkte der Geschichtskultur‘, welche die Wahrnehmung der Vergangenheit unter Kindern und Jugendlichen, aber auch unter Erwachsenen, zunehmend beeinflussen und prägen, im Geschichtsunterricht thematisiert und dekonstruiert werden sollten (Bernhard 2017; Oswalt 2015; Demantowsky 2005; Rüsen 1997).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

schrieben und beginnt mit dem Satz: „Er erinnert sich an den Aufstand in Tirol: […]“ (ebd.: 56). Hier wird der Fehler gemacht, dass nicht darauf verwiesen wird, dass es sich bei der Schilderung um eine nicht überlieferte Aufzeichnung handelt. Ein Quellentext wird mit dem ungenauen Titel „Zeitzeugen über Gaismair“ versehen, obwohl es sich dabei um den von Erzherzog Ferdinand, dem Landesregenten von Tirol, in Auftrag gegebenen Steckbrief handelt.

Kapitel 7 (ebd.: 58-59) und Kapitel 8 (ebd.: 60-61) befassen sich mit den Hutterern und den Calvinisten. Auf Johannes Calvin wird relativ ausführlich eingegangen, was vielleicht für ein baden-württembergisches Schulgeschichtsbuch relevant ist, doch eine ausführliche Schilderung des Lebensweges von dem aus St. Lorenzen in Südtirol stammenden Jakob Hutter wird den Schülerinnen und Schülern vorenthalten. Im Sinne der Schaffung einer religiösen und (sozio-)kulturellen Vielfalt hätten gerade die inhaltlichen Abschnitte über die Hutterer und die Calvinisten mit ihren Gegenwartsbezügen die Chance geboten, Lernende dazu anzuregen, sich mit unterschiedlichen Auslegungen von Glaubensfragen einer Religionsgemeinschaft auseinanderzusetzen – mit einem Phänomen, das jede Weltreligion betrifft und bis in die Gegenwart hinein zu gewaltsamen Konflikten und Kriegen führt. Diese Forderung ist unter den gegenwärtigen Bedingungen des Geschichtsunterrichts unrealistisch. Die im Buch dargestellten historischen inhaltlichen Einheiten sind so dicht aneinandergereiht, dass aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden die Zeit zur Herstellung von Gegenwartsbezügen sowie zur Thematisierung der religiösen und (sozio-) kulturellen Vielfalt fehlt. Diesbezügliche Thematisierungen sind, wenn sich Lehrpersonen dafür engagieren, deswegen nur im Ansatz möglich.

So könnten dann die Kapitel 9, 10, 11 und 12 (ebd.: 62-69), die sich mit der Gegenreformation und dem Dreißigjährigen Krieg befassen und schildern, wie ein ideeller Glaubenskrieg zu einem gewaltsamen politischen Machtkampf ausartete, wie Menschen aus dem Krieg ihren Gewinn zogen und welchem Leid die Zivilbevölkerung ausgesetzt war, dazu eingesetzt werden, den Schülerinnen und Schülern ins Bewusstsein zu rufen, welche sozialen Katastrophen durch Kriege hervorgerufen werden. Die ausführliche Beschreibung des Dreißigjährigen Krieges sowie die Veranschaulichung seiner Brutalität und Grausamkeit durch Text- und Bildquellen könnten die Möglichkeit eröffnen, den Dreißigjährigen Krieg

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

mit ähnlichen Konflikten aus der Vergangenheit und Gegenwart zu vergleichen. In dieser Hinsicht ist vor allem die Lehrperson gefordert. Sie muss sich überlegen, welche Beispiele sie gemeinsam mit der Klasse erarbeitet. Das Schulbuch „Zeitreise 2“ (Deutsches Bildungsresort 2012) bietet den Lehrenden in dieser Hinsicht leider keine Hilfestellung.

Kapitel 13 (ebd.: 70-71) bildet als Wiederholungsdoppelseite den Abschluss. Fünf unterschiedliche Bereiche bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihr Wissen zu überprüfen. Es fällt auf, dass der Großteil der Fragen und Aufforderungen den Lernenden vor allem Reproduktionswissen abverlangt, die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt aber in keinem einzigen Auftrag berücksichtigt wird.

Als Fazit der Schulbuchanalyse lässt sich festhalten, dass das vom deutschen Klett-Verlag für Südtiroler Mittelschulen adaptierte Geschichtslehrbuch „Zeitreise 2“ (Deutsches Bildungsresort 2012) in seiner formalen und auch inhaltlichen Gestaltung den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts durchaus gerecht wird, indem beispielsweise in die inhaltlichen Einheiten sogenannte Methoden-Doppelseiten eingefügt wurden. Leider ist es nicht gelungen, die Geschichtskapitel inhaltlich und sprachlich so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich von ihrer Gegenwart und Realität aus in die Vergangenheit hineinzuversetzen. Die meisten Geschichtslehrwerke, so auch das Geschichtsbuch „Zeitreise 2“ (ebd.: 2012), berücksichtigen in ihrer Darstellung der Vergangenheit zu wenig die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Würde die politische Geschichte beispielsweise in manchen Bereichen durch Sozialgeschichte ersetzt, dann könnten sich die Lernenden besser in die vergangene Zeit hineinversetzen. Sie würden Interesse entwickeln sowie neugierig und motiviert sein, eigenständig Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Dieser emotionale Zugang zur Geschichte hätte dann zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler Empathie entwickeln könnten sowie offen, bereit und interessiert wären, Gegenwartsbezüge herzustellen. Ein Schulbuch müsste in seiner inhaltlichen und grafischen Gestaltung gerade in dieser Hinsicht Anreize für die Lernenden bieten. Dies ist leider auch im Kapitel über die Reformation im Schulbuch „Zeitreise 2“ nicht der Fall. Weder die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt zu Beginn des 16. Jahrhunderts noch die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt der Schülerin-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

nen und Schüler zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde in ausreichendem Maße berücksichtigt.

Die durchgeführte Schulbuchanalyse zeigt auf, dass es sich bei diesem auf der Leipziger Buchmesse ausgezeichneten Geschichtslehrbuch lediglich um eine Weiterentwicklung eines traditionellen Schulbuches handelt. Es wäre an der Zeit, sich bei der inhaltlichen Gestaltung neuer Lehrwerke vom traditionellen Gestaltungskorsett zu lösen und den Mut aufzubringen, vor allem im Bereich der inhaltlichen Gestaltung etwas Neues zu schaffen. Nur dann könnten aktuelle Themenbereiche, wie beispielsweise die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Vergangenheit und Gegenwart, in einem angemessenen Maße berücksichtigt werden.

Literatur

Bernhard, R. (2017). Ästhetik und politische Sinnbildungstrategien in der Geschichtskultur. Historisch Denken lernen mit dem Mythos Martin Behaim. In R. Bernhard, S. Grindel, F. Hinz & C. Kühberger (Hrsg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag* (S. 91-115). Göttingen: V&R Unipress.

Buchmesse Leipzig: *Schriftliche Begründung zum „Schulbuch des Jahres 2012"*. Verfügbar unter: http://www.schattenblick.de/infopool/buch/fakten/bfmes461.html [03.12.2018].

Demantowsky, M. (2005). Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, *33*, 11-20.

Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (2009). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. Meran: Medus.

Deutsches Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung Bozen (2011). *Zeitreise 1. Ausgabe für Südtirol*. Stuttgart, Leipzig: Klett-Athesia.

Deutsches Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung Bozen (2012). *Zeitreise 2. Ausgabe für Südtirol*. Stuttgart, Leipzig: Klett-Athesia.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Deutsches Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung Bozen (2013). *Zeitreise 3. Ausgabe für Südtirol*. Stuttgart, Leipzig: Klett-Athesia.

Gautschi, P. (2016). *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich (Geschichtsunterricht erforschen)*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Informationen zur Bevölkerungsstatistik. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Kultur/KU_Religion.jsp [03.12.2018]

Mittelschule „Michael Pacher“ (Informationen zu Schule und Fachcurriculum). Verfügbar unter: www.snets.it/ssp-brixenmilland/mspacher/SitePages/home.aspx [03.12.2018].

Hasberg, W. (2004). *Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewußtsein*. Zehn Aphorismen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *3*, 198-206.

Oswalt, V. (2015). *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Forum Historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Pandel, H. J. (2012). Geschichtskultur. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1* (S. 147-159). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, H. J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Parteli, E. (2015, 22. Jänner). Verdächtig religiös. *ff – Südtiroler Wochenmagazin*, 36-47.

v. Borries, B., Pandel, H. J. & Rüsen, J. (Hrsg.) (1991). *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Rüsen, J. (1997). *Geschichtskultur*. In K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 51-56). Seelze-Velber: Kallmeyer’sche Verlagsbuchhandlung.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Typisch türkisch!? Sichtweisen des Türkischen im historischen Vergleich
Ein Praxisbeitrag aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Stephan Scharinger

> Es ist schwieriger, eine vorgefasste Meinung zu zertrümmern als ein Atom.
> *Albert Einstein* (zit. n. Horaczek & Wiese 2015: 9)

1. Einleitung und Rahmenbedingungen

Wenn Diskussionen um die religiöse und soziokulturelle Vielfalt der Fachdidaktiken einerseits und um die des Unterrichts im Allgemeinen andererseits in den Mittelpunkt gestellt werden, darf auch der Blick in die Schul- und Unterrichtspraxis nicht fehlen. An dieser Stelle wird deshalb ein Projekt vorgestellt, das im Schuljahr 2016/17 im Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an einem Gymnasium in Innsbruck durchgeführt wurde. Die beteiligten SchülerInnen setzten sich dabei intensiv mit der Frage auseinander, welche historischen und aktuellen Sichtweisen des Türkischen es in Mitteleuropa gibt und gab, welchem Wandel diese Stereotype unterworfen waren und welche geschichtlichen Rahmenbedingungen für die kulturelle Vielfalt der Begegnungen zwischen der islamischen Türkei und dem christlichen Mitteleuropa mitverantwortlich waren. Das Projekt „Typisch türkisch!?“ beleuchtet dabei in erster Linie die europäischen Wahrnehmungen und Vorurteile gegenüber der türkischen Kultur, geht aber umgekehrt an manchen Stellen auch auf osmanisch-türkische Sichtweisen auf Europa ein.

23 SchülerInnen einer 10. Schulstufe im Alter zwischen 15 und 17 Jahren bearbeiteten das Projekt, vier dieser SchülerInnen weisen selbst unterschiedliche biographische Hintergründe zur Türkei auf. Das Projekt wurde in sechs Unterrichtseinheiten über eine Zeitspanne von drei Wochen durchgeführt und dabei von Studierenden der Universität Innsbruck begleitet. Neben Inputs durch die

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Lehrperson, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeiten spielte auch die Erstellung eines Portfolios eine zentrale Rolle. Einzelne Ergebnisse aus manchen Portfolios werden in diesem Beitrag kurz präsentiert und reflektiert.[1]

Es gibt aktuell zahlreiche Inputs, die eine Behandlung der historischen Entwicklungen in der Türkei thematisch anregen können. Wir denken dabei vermutlich in erster Linie an politische Entwicklungen in der Türkei und der EU, etwa an das Flüchtlingsabkommen vom März 2016[2] oder an die autokratischen Entwicklungen unter dem aktuellen Präsidenten Recep Tayyip Erdoğan und das umstrittene Referendum vom Frühling 2017, das zu einer wesentlichen Änderung der Verfassung führte.[3] Tatsächlich veranlasste uns aber ein anderer Input dazu, das Thema historisch aufzuarbeiten: Bei der Beschäftigung mit der österreichischen Geschichte des 18. Jahrhunderts war die Klasse auf ein Porträt Maria Theresias gestoßen, das die Herrscherin im türkischen Gewand zeigt.[4] Wie kam es dazu, dass sich eine europäische Fürstin türkisch kleidete? Welche Sichtweise steckte dahinter? Diese Frage nahmen wir zum Anlass, die Geschichte der neuzeitlichen kulturellen Kontakte zwischen der Türkei und Europa genauer zu analysieren.

Wer sich mit Perspektiven auf das Türkische beschäftigt, stößt schnell auf Vorurteile, d. h. auf vorgefasste Meinungen, die Gruppen von Menschen ungerecht beurteilen (vgl. Horaczek & Wiese 2015: 8). Dabei handelt es sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive um Narrationen, die mit historischen Mitteln und Werkzeugen der politischen Bildung dekonstruiert werden können. Die österreichischen Schulklassen der Primar- und Sekundarstufe I sind vielfach

1 Ich danke den beteiligten SchülerInnen für ihre Kooperation, ihre Bereitschaft, sich auf das Thema mit allen seinen Facetten einzulassen, und für das Einverständnis, einzelne Ergebnisse anonymisiert wiedergeben zu dürfen.

2 Die zentrale Bestimmung dabei lautet, dass „alle neuen irregulären Migranten, die ab dem 20. März 2016 von der Türkei auf die griechischen Inseln gelangen, […] in die Türkei rückgeführt“ werden; vgl. dazu die Erklärung des Europäischen Rates unter http://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2016/03/18-eu-turkey-statement [03.12.2018]. – Das EU-Türkei-Abkommen wird politisch und medial durchaus kontrovers diskutiert.

3 Lenz Jacobsen bezeichnete das Referendum in einem Kommentar für DIE ZEIT als „Tod der türkischen Republik“; vgl. http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-04/verfassungsreferendum-tuerkei-recep-tayyip-erdogan-akp-chp [03.12.2018].

4 Martin van Meytens: Maria Theresia mit Maske in einem türkischen Gewand, um 1744. Verfügbar unter http://static.habsburger.net/files/styles/large/public/originale/martin_van_meytens_maria_theresia_mit_maske_in_einem_tuerkischen_gewand_um_1744_original.jpg?itok=7Q3pP3yN [5.09.2017].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

multiethnisch zusammengesetzt und daher sehr heterogen (Biedermann et al. 2016); dieser Befund trifft inzwischen auch auf die Sekundarstufe II (und damit den AHS- und BMHS-Bereich) verstärkt zu. Die SchülerInnen sind daher immer mehr mit der Dichotomie Identität und Alterität bzw. mit doppeltem Geschichtsbewusstsein konfrontiert (Yilderim 2014). Bei der Frage: „Was ist typisch türkisch?" haben viele SchülerInnen feste Bilder oder, mit Kühberger (2015) gesprochen, mentale Strukturen im Kopf, die sie oftmals als wahr hinnehmen, ohne sie kritisch zu hinterfragen. Der Geschichtsunterricht bietet die Möglichkeit der Dekonstruktion dieser Bilder.

In der Klasse wurden tatsächlich sofort vorurteilsbehaftete Antworten auf die eben gestellte Frage gegeben: Türken fahren BMW, Türken haben große Familien, im Sommer fahren sie nach Hause in die Türkei, türkische Frauen tragen Kopftuch, türkische Jugendliche reden in einem besonderen Slang. Interessant ist die Feststellung, dass viele dieser Klischees nicht auf die vier SchülerInnen zutreffen, die einen türkischen Hintergrund haben (keine Kopftücher, kein türkischer Slang), andere hingegen Bestätigung erfuhren (Familientradition ist wichtig, mehrere Urlaube in der Türkei). Es zeigt sich dabei ein wichtiger didaktischer Grundsatz: Bei der Dekonstruktion von Vorurteilen ist es zentral, nicht nur über TürkInnen, sondern *mit* TürkInnen zu sprechen und die betreffenden Personen selbst zu Wort kommen zu lassen. Erst dann besteht die Möglichkeit zum Erkennen und Überdenken von Vorurteilen sowie zur Bildung eines neuen Narrativs.

Darstellungen aus der eigenen, türkischen Perspektive müssen in die Diskussion einfließen können, um einen multiperspektivischen Blick auf das Thema zu entwickeln. Das kann auch durch mediale Vermittlung geschehen. Ein Zeitungsartikel (Tüfekcsi 2014) stellt beispielsweise mehrere ausgewählte Vorurteile vor, mit denen sich die – türkischstämmige – Autorin immer wieder konfrontiert sah. Die Klischees stimmen an manchen Stellen mit jenen Vorurteilen überein, die auch in der Klasse genannt wurden. Die Autorin analysiert diese aus ihrer eigenen Perspektive und liefert damit eine wichtige Diskussionsgrundlage für die Dekonstruktion von vorurteilsbehafteten Narrativen von Seiten nicht türkischstämmiger EuropäerInnen. Man erkennt hier zudem wichtige Merkmale von Vorurteilen: Diese beziehen sich stets auf Gruppen, und zwar auf Gruppen von ‚Anderen', d. h. von Mitgliedern einer Gesellschaftsgruppe, die nicht der eige-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

nen Kultur angehört und die damit pauschalisiert und stereotypisiert wird. Das mag damit zusammenhängen, dass es schwerer ist, sich in die Lage der ‚Anderen' hineinzudenken als in jene der ‚eigenen' Gruppe. Oft wird dabei auch von Einzelfällen auf die Allgemeinheit geschlossen (vgl. Horaczek & Wiese 2015: 9-11).

2. Historische Hintergründe und Gegenwartsbezüge

Den SchülerInnen wurden fünf größere Arbeitsaufträge erteilt, deren Ergebnisse sie schriftlich ausformulierten. Zunächst war es zentral, einen chronologischen und geografischen Überblick zum Thema zu erarbeiten. Daran anschließend wurden Textquellen und Bildquellen analysiert und auf ihre jeweilige Perspektive und Aussagekraft hin untersucht. Die Auseinandersetzung mit den Analysen einer Historikerin zum Thema und die Untersuchung zweier zeitgenössischer Karikaturen sollten den Bogen zur Gegenwart spannen und einen Aktualitätsbezug herstellen.

Die SchülerInnen verschafften sich zunächst einen historischen Überblick über ‚die Geschichte' des Osmanischen Reiches. Ihnen wurde eine Auswahl an Daten und Fakten vorgegeben, aus denen sie anschließend nochmals selbst ihre ‚Top Ten' auswählen sollten. Dabei wurde klar, dass historisches Arbeiten immer Auswählen und Werten bedeutet (vgl. u. a. Pandel 2017: 179-205): Welche Punkte werden für die ‚Top Ten' ausgewählt, was lässt man weg, und vor allem: warum? Außerdem zeigte sich die eurozentrische Perspektive (Conrad 2015): Fast alle SchülerInnen wählten als zwei der zehn Punkte die beiden osmanischen Belagerungen Wiens (1529 und 1683) aus, zwei Ereignisse, die aus osmanischer Sicht vielleicht weniger wichtig erscheinen, zumal militärische Vorstöße in andere Regionen erfolgreicher und nachhaltiger verliefen (vgl. Faroqhi 2000: 36-39; Kreiser 2001: 26-31; Höfert 2003: 104-114).

Zudem wurde die Frage, ob es sich bei der Geschichte der Türkei um ein europäisches Thema handelt, von den meisten SchülerInnen mit Ja beantwortet. Spätestens bei der Analyse einer dynamischen Geschichtskarte zum Thema[5] stell-

5 Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AOttoman_empire_de.svg [03.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ten sie fest, dass weite Teile Südosteuropas über Jahrhunderte hinweg türkisch beeinflusst waren (vgl. Cardini 2000: 177-189; Kramer & Reinkowski 2008: 21-49; Schlicht 2008: 99-118). Generell tauchte die Frage mehrmals auf, ob die Türkei ein Teil Europas sei oder nicht. Die SchülerInnen versuchten, verschiedene Argumentationen zu liefern, und stützten sich dabei auf geografische, religiöse oder soziokulturelle Begründungen: Nur ein kleiner Teil der Türkei liegt auf dem europäischen Kontinent; seit 1996 konnte sich die Türkei aber für die Teilnahme an der Fußball-EM qualifizieren; zwischen 1975 und 2012 war die Türkei auch ein regelmäßig teilnehmender Kandidat beim *Eurovision Song Contest* (*Grand Prix Eurovision de la Chanson*). Eine definitive Antwort auf die Frage, ob die Türkei ein Teil Europas sei, blieb damit zwingend aus.

Die Auseinandersetzung mit Quellen aus dem 16.-18. Jahrhundert zeigte schließlich verschiedene historische Vorurteile gegenüber Türken, d. h. Narrationen, die zu unterschiedlichen Epochen eine wichtige Rolle spielten und verschiedenartig genutzt werden konnten. Mit der Eroberung Konstantinopels 1453 durch das Osmanische Reich begann eine Ära der Angst in Europa, man ortete überall „Türkengefahr" (vgl. Cardini 2000: 177-189; Höfert 2003: 51-88; Kramer & Reinkowski 2008: 34-44). Der Islam ist seit dem Mittelalter vermutlich das wichtigste ‚Andere', mit dem sich Europa konfrontiert sah und das sich ganz zentral auf die Etablierung einer europäischen Identität auswirkte: „Alterität – und damit auch ihr Gegenstück Identität – wird diskursiv konstruiert, das heißt über sprachlich (literarisch/textuell) und/oder bildlich (visuell/ikonografisch) hergestellte Sinnzusammenhänge und Bedeutungszuweisungen" (Konrad 2010, Abs. 4). Damit wird betont, dass Identität und Alterität zwangsläufig miteinander verbunden sind und durch historische Text- und Bildquellenanalysen untersucht werden können.

In der Ära der „Türkenfurcht" waren Stereotype im Umlauf, die vor der Unmenschlichkeit der Türken und vor „Türkengräueln" warnten. Dieser Topos wurde auch in den religiösen Diskursen genutzt, denn ab der Mitte des 15. Jahrhunderts wurden Türken und Muslime im Wesentlichen gleichgesetzt. Luther diente die „Türkenfurcht" als Mittel, um die reformatorischen Lehren zu profilieren, denn man erkannte in der drohenden Gefahr eine mögliche Apokalypse für Europa (vgl. Cardini 2000: 193-202; Konrad 2010: Abs. 13-14). Vor allem die erste

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Belagerung Wiens löste in Europa eine Flut von sogenannten „Türkendrucken“ aus. In Form von Flugblättern wurde antitürkische Propaganda betrieben, die Osmanen wurden zum „Erbfeind der Christenheit“ stilisiert (vgl. Höfert 2003: 68-87).

Reiseberichte des 16. Jahrhunderts enthielten zwar auch positive Narrationen über die türkische Gesellschaft (Fischer 1983), aber erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts änderte sich die traditionelle Perspektive grundlegend. Die militärischen Niederlagen der Osmanen führten dazu, dass man ihnen v. a. in den Habsburgischen Ländern mit „Türkentriumph“ und „Türkenspott“ begegnete (Konrad 2010: Abs. 18). Mit der Frühaufklärung zeigte sich langsam auch eine positive Sichtweise des Islam und insgesamt wurde der Alteritätsdiskurs weniger religiös als vielmehr säkular begründet: Die Europäer fühlten sich den Türken überlegen, die ihrer Ansicht nach in einem politischen System lebten, das von Fanatismus und Despotismus geprägt war (vgl. Kramer & Reinkowski 2008: 71-75; Konrad 2010: Abs. 22). Gleichzeitig erkannte man in der türkischen Kultur etwas Exotisches und begeisterte sich zunehmend für den Orient, was etwa an der Übersetzung der *Märchen aus 1001 Nacht* zu Beginn des 18. Jahrhunderts sichtbar wird. „Turquerien“ und Orientmode erlebten einen Höhepunkt und Klischees über den türkischen Harem verbreiteten sich über ganz Europa (vgl. Cardini 2000: 244-258; Konrad 2010: Abs. 19). Einige schriftliche und bildliche Quellen, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzten, stehen prototypisch für diese Entwicklungen.

- Textquelle 1: Salomon Schweigger (Ein newe Reyßbeschreibung auß Teutschland nach Constantinopel und Jerusalem, Nürnberg 1608) berichtet im frühen 17. Jahrhundert über die Türken, dass die Christen zwar gegen den mächtigen Feind siegen könnten, aber aufgrund ihrer Entzweiung gegen die Türken machtlos seien. Er spielt dabei wohl auf die konfessionellen Kriege seiner Gegenwart an. Gott selbst, so meint er, verwende die Türken als militärisches Instrument, um die europäische Zwietracht zu strafen.
- Textquelle 2: Ein Lied aus der Zeit der Zweiten Belagerung Wiens (Aufruf Kaiser Leopolds gegen die Türken. Türkenlied, F. W. von Ditfurth, Die

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

historischen Volkslieder 1648-1756, Heilbronn 1877) zeigt spöttische Kommentare gegen die Türken („Türkenhund“, „Hundsköpf“), während die Österreicher als „muthige Helden“ in blutigen, siegreichen Schlachten gegen die Türken gefeiert werden. Die Türken werden als „Osman“ personifiziert, dem Kaiser Leopold „mit Christi in Freund“ entgegentritt.
- Schließlich berichtet der Reisende Johann George Keyßler (Neueste Reisen durch Teutschland, Böhmen, Ungarn, die Schweiz, Italien und Lothringen, Hannover 1741/42) zur Mitte des 18. Jahrhunderts über viele Turquerien am Hof des Fürsten August des Starken von Dresden: Dieser richtete sich seinen Palast im Stil eines „Türckischen Serail“ mit entsprechenden Gemälden, Bädern und orientalischen Trachten ein. Der Autor berichtet von allerlei „morgenländischen Merckwürdigkeiten“ wie etwa silbernen „Cymbeln“, „Türckischen Uhren“, orientalischen „Toback Pfeifen“ oder einem „Türckischen Ross-Schweif“.[6]

Die SchülerInnen bekamen den Auftrag, sich kritisch mit den Texten auseinanderzusetzen. Sie konnten anhand der Arbeit mit den Textquellen feststellen, dass die Klischees über die Türken einem historischen Wandel unterlagen:

> Kaiser Leopold ruft in diesem Lied jeden Christen dazu auf, gegen die Türken in die Schlacht zu ziehen. Leopold möchte damit zeigen, dass die Türken sehr wohl als Bedrohung angesehen werden, der es einen Zusammenschluss aller Christen entgegenzustellen gilt, um sie zu besiegen. Allerdings versucht er auch die Türken im Lied zu verspotten, vermutlich, um seinen Untertanen die Angst vor ihnen zu nehmen, und sie als weniger bedrohlich darzustellen, als es tatsächlich der Fall war. *Ausarbeitung eines Schülers, 16 Jahre*

> Johann George Keyßler beschreibt in dieser Quelle den Dresdner Hof. Es geht daraus klar hervor, dass zu dieser Zeit der türkische Lebensstil in Europa der letzte Schrei war. So waren beispielsweise in Dresden verschiedenste Gegenstände und Gewänder

6 Die „Türkische Cammer“ in Dresden kann auch online unter https://ruestkammer.skd.museum/ausstellungen/tuerckische-cammer/ besucht werden [04.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

dem Türkischen nachempfunden. Das Türkenbild hatte sich mittlerweile von etwas Feindlichem zu etwas Vorbildlichem gewandelt. *Ausarbeitung einer Schülerin, 16 Jahre*

Den SchülerInnen wurde also bewusst, welche Stereotype die EuropäerInnen der türkischen Kultur zu verschiedenen Zeiten zugeschrieben haben. Sie erkannten dabei auch die historischen Hintergründe (Konfessionalisierung, Expansion und militärische Gefahr, europäische Siege über die Osmanen), die zu den jeweiligen Zuschreibungen geführt hatten. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch bei der Arbeit mit verschiedenen Bildquellen, die in einem weiteren Schritt von den SchülerInnen analysiert wurden.

- Bildquelle 1: Türkische Gräueltaten. Hans Weigel d. Ä., Holzschnitt, Nürnberg, ca. 1530. Zentralbibliothek, Zürich (Inv. PAS II 2:4). – Die Türkenfurcht spielte oft mit religiösen Motiven, z. B. mit dem Bethlehemer Kindermord (vgl. Konrad 2010: Abs. 11).
- Bildquelle 2: Türkischer Reiter. Hans Eworth, Öl auf Holz, 1549. – Bereits im 16. Jahrhundert finden sich auch positive Narrationen. Türkische Herrscher konnten heroisch und nachahmenswert dargestellt werden.
- Bildquelle 3: Suleyman I. empfängt den Fürsten von Siebenbürgen. Osmanische Miniaturmalerei. – Die unterworfenen europäischen Fürsten mussten sich dem Sultan beugen. Aus osmanischer Sicht triumphierten die Türken über die Europäer, was zu einem Thema in der Minitaturmalerei wurde.
- Bildquelle 4: Im Harem. Jean-Baptist Huysmans, Gemälde (Details), Ende 17./Anfang 18. Jh., Mathaf Gallery, London. – Das Bild vereint verschiedene späte Stereotype, die der türkischen Kultur entgegengebracht wurden, etwa Polygamie, Erotik, Sinnlichkeit, freie Liebe, Luxus und (politisch-gesellschaftlicher) Despotismus.[7]

Die SchülerInnen verfassten u. a. folgende Analysen:

7 Viele der Überlegungen lassen sich in Stephan Scharingers Praxisreflexion in diesem Band wiederfinden.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> Auf dem Bild [Bildquelle 1] sieht man zwei türkische Soldaten. Der eine spießt gerade ein Kleinkind auf einem Zaun auf. Zwei Zaunlatten weiter wurde das gleiche mit einem anderen Kind gemacht. Der andere Soldat hackt gerade ein Kind entzwei, das er am Unterschenkel hält. Auf dem Boden zu den Füßen der Soldaten liegen zwei Frauen, tot oder sterbend. Oben links steht etwas in Schönschrift. Die Türken werden, wieder einmal, als böse und grausam dargestellt. Sie sind herzlos und töten sogar noch die Unschuldigsten der Unschuldigen. Sie versuchen, ihr abscheuliches Werk stolz zu präsentieren. *Ausarbeitung eines Schülers, 15 Jahre*

> Im vierten Bild erkennt man eine völlig verschleierte Frau und daneben eine eher freizügigere Dame. Am Boden sitzt noch eine weitere Dame. An den Wänden sind Gemälde, vorne sieht man noch einen Brunnen. Der Boden ist bedeckt von Fliesen. Im Harem befanden sich Sklavinnen. Es ist nur ein Fantasie-Gemälde, da Männer im Harem strengstens verboten waren. Der Maler konnte sich den Harem also nur vorstellen. Da nur der Sultan und andere weibliche Diener Zugang zum Harem hatten, wurde der Harem umso interessanter und erotischer für die Europäer, weil man nicht wusste, wie es dort wirklich zuging. *Ausarbeitung einer Schülerin, 16 Jahre*

Diese Ausarbeitungen zeigen, dass sich die SchülerInnen erneut Gedanken zum Wandel der Klischees machen konnten. Außerdem wird in beiden Texten auf die zentrale Bedeutung der jeweiligen Perspektivität hingewiesen: Im ersten Bild wurde das Motiv der Türkengefahr erkannt, der die Europäer mit grauenhaften Darstellungen begegneten, während im vierten bemerkt wurde, dass die Vorstellung des türkischen Harems der Fantasie des europäischen Malers entsprungen war.

Die SchülerInnen lasen auch ein Expertinnen-Interview zum Thema. Die Historikerin Isabelle Ackerl wurde 2008 von einem Redakteur der Zeitung DER FALTER zu den wandelnden Klischees rund um TürkInnen interviewt (Klenk 2008). Hier war vor allem die Verbindung zum 20. Jahrhundert ein wichtiges Thema, denn die Historikerin bemerkt, dass sich 1933, zum 250. Jubiläum der Belagerung Wiens, das einstmalige Interesse für die türkische Kultur schlagartig in erneute Feindschaft gegen den Osten wandelte. Der politische Katholizismus des Ständestaates nutzte die vorhandenen Ressentiments, um äußere Feinde wie Bolschewiken, Türken und Juden zu diffamieren. Ackerl weist im Interview auf

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

den wichtigen Sachverhalt hin, dass sich der jeweilige zeithistorische Kontext auf die Narrationen stark auswirken kann. Diese Aussage sollte die in der Quellenarbeit gewonnene Erkenntnis der SchülerInnen bestärken und abrunden.

Das Thema sollte schließlich mit Hilfe der Analyse zweier Karikaturen in die Lebenswelt der SchülerInnen geholt werden.

- Karikatur 1: „Wir kommen“, verfügbar unter https://zeitzuender.files.wordpress.com/2012/04/fpc3b6-tc3bcrkei-hetze-nfz.jpg [5.09.2017]
- Karikatur 2: „Türkei und Europa“, verfügbar unter http://mussin.de/wp-content/uploads/2016/10/Die-EUmanen-kommen-768x511.jpg [5.09.2017].

Die Arbeit mit Karikaturen erfordert von den SchülerInnen spezifische Kenntnisse über die verschiedenen Narrative und deren Hintergründe, die in der Bild-Text-Komposition der jeweiligen Karikatur eine Rolle spielen können (vgl. Grafe & Hinrichs 2009: 110-114; Pandel 2017a). Der Arbeitsauftrag wurde daher bewusst erst nach der Quellenanalyse und der Auseinandersetzung mit dem Interview gestellt, sodass die SchülerInnen bereits auf ein Grundlagenwissen zurückgreifen konnten. Die Bearbeitung der ersten Karikatur führte u. a. zu folgenden Ergebnissen:

> Die Karikatur bezieht sich auf die Einwanderung der Türken in Österreich. Sie zeigt, dass, wenn ein Türke nach Österreich kommt, ihm sehr viele folgen werden. Das heißt, die Karikatur betont das Vorurteil, dass Türken nicht alleine kommen. Außerdem wird der Mann auf dem Kinderwagen, den die Frau schieben muss, sitzend dargestellt. Das soll vielleicht darauf hinweisen, dass die Frau im Islam für die Kinder zuständig ist und außerdem für alles, was der Mann von ihr verlangt. Die ganzen Flaggen, welche auf dem Bild zu erkennen sind, weisen darauf hin, dass die Türken in Bezug auf ihre Nationalität als sehr stur wahrgenommen werden. Der Österreicher auf der Karikatur ist mit den Zuwandererströmen überfordert. Meiner Meinung nach wird in der Karikatur auf viele Vorurteile eingegangen, die sich aber nicht bewahrheiten müssen. Zum Beispiel, dass die Männer das Sagen haben: Einer meiner türkischen Freunde erzählt immer, dass seine Mutter zuhause viel mehr Einfluss hat als sein Vater. *Ausarbeitung eines Schülers, 17 Jahre*

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

> In dieser Karikatur erkennt man eine unendlich lange Kette an Türken mit Kinderwägen, alle Frauen tragen Kopftuch. Alle zeigen die türkische Flagge. Diese Menschenmenge ist gerade dabei, die österreichische Grenze zu überschreiten. Ein türkischer Mann hält in seiner Hand ein Plakat, auf dem „Wir kommen" steht. Hinter der Grenze sieht man einen Österreicher, dem vor Schreck die Augen herausspringen. Vielleicht bezieht sich diese Karikatur auf die Einwanderung der Türken nach Österreich seit den 1960er Jahren. Damals wurden sie als Gastarbeiter nach Österreich geholt. Das kann aber auch mit den Wienbelagerungen der Türken der Jahre 1529 und 1683 verknüpft sein: Die Leute schauen aus wie Soldaten, und der Mann ist erschreckt, weil es ihn unerwartet erwischt und weil er vielleicht glaubt, dass die Türken Österreich islamisieren wollen. *Ausarbeitung einer Schülerin, 16 Jahre*

Die SchülerInnen sind durchaus sensibel für die gängigen Klischees, die in den Karikaturen thematisiert werden: traditionelle Rollen- und Familienbilder (Männer- und Frauenrollen, Kopftuch, viele Kinder, Stellenwert der Familie), Angst der einheimischen Bevölkerung vor Zuwanderung, Nationalbewusstsein der TürkInnen (Flaggen). Außerdem werden Parallelen zu historischen Ereignissen hergestellt, die offenbar fest im kulturellen Gedächtnis der österreichischen Bevölkerung verankert sind (Türkenbelagerungen) und auf die in Karikaturen daher mühelos angespielt werden kann. Gleichzeitig sieht man auch, dass die SchülerInnen gegenwärtige, sehr aktuelle Themen von sich aus in die Karikatur hineininterpretieren, obwohl diese nicht explizit angesprochen werden: Hier wird einerseits die Überforderung hinsichtlich der ‚Zuwandererströme' und andererseits die Problematik des Islamismus angesprochen. Wie sich im Rahmen von Gesprächen mit den SchülerInnen herausstellte, sind beide Zuschreibungen den täglichen Meldungen über die ‚Flüchtlingskrise' und über islamistische Terrorattacken geschuldet. Diese Ergebnisse zeigen einmal mehr, dass die Interpretation der Aussagen stark an die jeweilige zeithistorische Verortung gebunden ist (Kuhn 1974; vgl. dazu auch Claus Oberhausers Analyse von Kuhns emanzipatorischen Ansätzen in diesem Band).

Ein Aspekt, der bei der Analyse des Themenbereiches „Typisch türkisch!?" nicht ausbleiben kann, ist die Frage des Verhältnisses der Türkei zur EU, die bereits zu

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Beginn kurz angesprochen wurde. Auf diese Thematik geht insbesondere die zweite Karikatur ein. Ein Schüler fasst seine Überlegungen wie folgt zusammen:

> Die Karikatur zeigt folgende Szene: Die Türkei rennt fröhlich zur EU, jedoch sind die Türen geschlossen, fürchtende Augen schauen die Türkei aus dem Dunkeln an. Die Türkei versucht seit Langem, der EU beizutreten, jedoch erfüllt sie bisher nicht die notwendigen Kriterien. Sie ist auf der Warteliste für eventuelle Beitrittsländer. Die EU hat Angst vor den Drohungen der Türkei, falls sie sie nicht beitreten lassen, deswegen ist die Tür zwar schon noch etwas geöffnet, und die EU beobachtet jeden Schritt der Türkei. Meiner Meinung nach sollte man die Türkei nicht beitreten lassen, bis sie alle Kriterien erfüllt, und überhaupt von der Warteliste entfernen, falls sie der EU droht. Es ist das 21. Jahrhundert und nicht mehr wie 1529 oder 1683. „Demokratische" Staaten wie die Türkei sollten bessere Methoden kennen als Drohungen.
> *Ausarbeitung eines Schülers, 16 Jahre*

Interessant ist die negative Stimmung, die der betreffende Schüler in der Karikatur zu erkennen glaubt. Offensichtlich nimmt er die Türkei als Bedrohung wahr, obwohl die dargestellte Szene eine „fröhlich[e]" Annäherung zeigt. Die düstere Stimmung entsteht bei diesem Schüler vielleicht einerseits durch den historischen Vergleich mit den beiden Belagerungen Wiens durch die Osmanen, von denen er meint, dass sie im 21. Jahrhundert nicht mehr adäquat seien, und andererseits durch die aktuellen anti-demokratischen Entwicklungen in der Türkei, die zwar in der Karikatur nicht erwähnt werden, vom Schüler aber aufgrund seines Wissens um tagespolitische Themen in die Analyse miteinbezogen werden. Erneut zeigt sich die Bedeutung der Perspektive, mit der an Text- und Bildquellen herangegangen wird.

Auch geschichtskulturelle Erzeugnisse beschäftigen sich mit dem Thema. Es ist lohnend, auch diese medialen Produkte auf Vorurteile und Stereotype hin zu untersuchen. Das kann beispielsweise anhand des Films „Almanye – Willkommen in Deutschland" (Regie: Yasemin Şamdereli, 2011) geschehen. Der Film setzt sich auf humorvolle Art und Weise mit Stereotypen auseinander, die TürkInnen in Bezug auf Deutsche haben können, und trägt dabei zu einem wesent-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

lichen Perspektivenwechsel bei: Natürlich gibt es auch auf der ‚anderen' Seite Stereotype und Klischees, die es zu dekonstruieren gilt.[8]

3. Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins

Das Unterrichtsbeispiel regt verschiedene Facetten des Geschichtsbewusstseins der SchülerInnen an. Pandel (vgl. 2017: 138-145) nennt bekanntlich sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, von denen bei der Analyse der Geschichte der Türkei vor allem vier besonders betont werden: Das Temporalbewusstsein legt nahe, dass es unterschiedliche Auffassungen desselben Themas zwischen gestern und heute geben kann. Damit einher geht auch das Wandelbewusstsein: Narrationen bleiben nicht immer dieselben, sondern es gibt neben statischen Elementen auch veränderliche Zuschreibungen. Diese gilt es jeweils vor dem historischen Hintergrund zu dekonstruieren (z. B. „Türkengefahr" versus Turquerien und „Turkomanie"; Maria Theresia im Türkischen Gewand; Karikaturen). Die SchülerInnen arbeiten auch am Wirklichkeitsbewusstsein. Ihnen wird klar, dass sich viele schriftliche und bildliche Quellen nur zum Teil auf reale Vorgänge, vielfach aber auf fiktive Vorstellungen und Stereotype (z. B. Harem) beziehen.

Ganz besonders betont wird das Identitätsbewusstsein. Die Alteritätskonstruktion, d. h. die Konstruktion eines/r ‚Anderen', ‚Fremden' (Türkei, Islam) in Abgrenzung vom ‚Selbst', vom ‚Eigenen' (Europa, Christentum) ist dabei nicht spezifisch europäisch. Konrad (vgl. 2010: Abs. 3) betont, dass sich alle größeren Gemeinschaften zu jeder Zeit in irgendeiner Art und Weise in Abgrenzung von anderen definierten: Für die Konstruktion von Alterität sind dabei Dichotomien notwendig, also asymmetrische Begriffspaare, die über binäre Leitbegriffe (das

8 Auf der Buchmesse in Leipzig wurde das Geschichtsbuch „Zeitreise 1" vom Georg-Eckert-Institut Braunschweig zum „Schulbuch des Jahres 2012" in der Kategorie „Geschichte und Gesellschaft" mit folgender Begründung gewählt: „Das Geschichtsbuch „Zeitreise 1" (Ernst-Klett-Verlag 2011) – in der Kategorie Geschichte und Gesellschaft – zeichnet sich durch große Verständlichkeit, Klarheit und Gegenwartsbezug aus. Es verbindet geradezu optimal Sachlichkeit, Wissenschaftsnähe, Lesbarkeit und innere Stimmigkeit. Sprachlich gelingt dem Werk durchgehend die Gratwanderung zwischen fachlicher Korrektheit, Angemessenheit und Schülernähe." Verfügbar unter: http://www.schattenblick.de/infopool/buch/fakten/bfmes461.html [03.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

'Eigene' und das 'Andere') organisiert sind. Meistens entsteht zudem eine Vorstellung von der Besserwertigkeit oder Überlegenheit der eigenen Kultur durch die Schaffung der Alterität in strikter Abgrenzung zum 'Eigenen'. Dabei können religiöse, moralische, intellektuelle oder technische Kategorien herangezogen werden, und auch Kombinationen der unterschiedlichen Elemente von vermeintlicher Überlegenheit sind möglich.

Die SchülerInnen konnten bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen ihre eigenen Stereotype reflektieren und historische sowie gegenwärtige Vorurteile dekonstruieren (bzw. „zertrümmern", wie Einstein es formulierte). Sie erkannten dabei, dass die Dichotomie Wir-Ihr kein universelles, unveränderliches Naturgesetz ist, sondern dass die unterschiedlichen historischen Entwicklungen zur Ausformung dieser Narration beigetragen haben und gegenseitige Vorurteile daher nicht zwangsläufig bestehen bleiben müssen, sondern auch abgebaut werden können – wenn man Vorurteile erst einmal als solche erkannt hat. Das zeigte sich auf beeindruckende Weise bei der Abschlussdiskussion und Reflexion des Projektes „Typisch türkisch!?": Während das Ausrufezeichen zunächst auf die vielen Zuschreibungen und Klischees hingewiesen hatte, die unreflektiert im Raum standen, wandelte sich das vermeintlich sichere Wissen über das 'typisch Türkische' im Laufe der Auseinandersetzung zunehmend in eine offene Fragestellung: Kann es so etwas wie das 'typisch Türkische' überhaupt geben?

Es sind gerade die Diskussionen, die uns vom Ausrufezeichen hin zum Fragenzeichen führen, die erheblich zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein und damit gleichzeitig zu einem gelungenen Umgang mit religiöser und soziokultureller Vielfalt in Didaktik und Unterrichtspraxis beitragen können.

Literatur

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2016* (Bd. 2) (S. 133-174). Graz: Leykam.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Cardini, F. (2000). Europa und der Islam. Geschichte eines Mißverständnisses. München: C. H. Beck.

Conrad, S. (2015). *Die Weltbilder der Historiker: Wege aus dem Eurozentrismus*. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/apuz/212825/die-weltbilder-der-historiker-wege-aus-dem-eurozentrismus?p=all [03.12.2018].

Faroqhi, S. (2000). *Geschichte des Osmanischen Reiches*. München: C. H. Beck.

Faroqhi, S. (1995). *Kultur und Alltag im Osmanischen Reich vom Mittelalter bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts*. München: C. H. Beck.

Fischer, H. (1983). Das Osmanische Reich in Reisebeschreibungen und Berichten des 18. Jahrhunderts. In G. Heiss & G. Klingenstein (Hrsg.), *Das Osmanische Reich und Europa 1683 bis 1789: Konflikt, Entspannung und Austausch*. Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 10 (S. 113-142). Wien: Böhlau.

Grafe, E. & Hinrichs, C. (2009). Visuelle Quellen und Darstellungen. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.) (S. 92-124). Berlin: Cornelsen.

Höfert, A. (2003). *Den Feind beschreiben. „Türkengefahr" und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450-1600*. Frankfurt am Main: Campus.

Horaczek, N. & Wiese, S. (2015). *Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst*. Wien: Czernin Verlag.

Klenk, F. (2008, 23. Jänner). „Angst, Wut und Bewunderung". Isabelle Ackerl im Interview, *Der Falter*. Verfügbar unter: https://www.falter.at/archiv/FALTER_200801231749220014/angst-wut-und-bewunderung [03.12.2018].

Konrad, F. (2010). *Von der ‚Türkengefahr' zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453-1914)?* Verfügbar unter: http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/tuerkengefahr-exotismus-orientalismus/felix-konrad-von-der-tuerkengefahr-zu-exotismus-und-orientalismus-1453-1914 [5.09.2017].

Kramer, H. & Reinkowski, M. (2008). *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kreiser, K. (2001). *Der Osmanische Staat 1300-1922*. München: Oldenbourg.

Kühberger, C. (2015): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* (3. Aufl.). Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Kuhn, A. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.

Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (2. Aufl.). Schwalbch/Ts.: Wochenschauverlag.

Pandel, H.-J. (2017a). Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (7. Aufl.) (S. 349-374). Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Schlicht, A. (2008). *Die Araber und Europa. 2000 Jahre gemeinsamer Geschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tüfekcsi, G. (2014, 16. Oktober). 6 Vorurteile über Türken, die einfach nur noch nerven. *Huffington Post*. Verfügbar unter: http://www.huffingtonpost.de/2014/10/16/7-klischees-uber-tuerken-die-nerven_n_5994442.html [03.12.2018].

Yilderim, L. (2014). Doppeltes semi-historisches Bewusstsein? Entwicklung des Geschichtsbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern mit türkeistämmigem Migrationshintergrund der dritten Generation. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, M. Demantowsky, A. Kenkmann (Hrsg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (S. 289-308). Göttingen: V&R Unipress.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Wertebildung erlebbar machen: Chancen des historisch-politischen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft

Thomas Stornig

Der vorliegende Aufsatz stellt die Frage nach dem Beitrag der historisch-politischen Bildung zur Entwicklung demokratischer Werte in der Migrationsgesellschaft und versucht, Chancen und Hürden sowie Anforderungen an die Fachdidaktik zu illustrieren. Darüber hinaus werden erste Erkenntnisse aus einem Dissertationsprojekt zur schulischen politischen Bildung vorgestellt, die zeigen, dass Lehrpersonen in diesem Kontext die Schule durchaus als einen Ort der Wertebildung begreifen. Da die befragten SchülerInnen dem Thema Migration großes Interesse entgegenbringen und hierbei offenbar auch persönliche Wertvorstellungen betroffen sind, kann dies ein willkommener Anlass für den Unterricht sein, sich einer reflexiven Auseinandersetzung mit Werten zu widmen.

Für die Migrationsgesellschaft bildet die Integration von Zugewanderten eine grundlegende Aufgabe, die mitentscheidend dafür ist, wie Zukunft gestaltet werden soll. Demnach stellt die Entwicklung von demokratischen Werten und Einstellungen eine wichtige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben, aber auch für die Teilhabe am Willensbildungsprozess in der Demokratie dar. Es kann angenommen werden, dass Integrationsprozesse von Reibungserscheinungen begleitet sind, weil unterschiedliche kulturelle Traditionen und Wertvorstellungen aufeinandertreffen, und dass hierfür Verständnis und Sensibilität benötigt wird. Aus der Perspektive der westlichen Demokratien gelten bestimmte verfassungsmäßig verankerte Ideen dennoch als elementar und als nicht verhandelbar. Allerdings besteht auch der Verdacht, dass bestimmte Prinzipien im öffentlichen Diskurs oftmals gerade deshalb als Werte der westlichen Zivilisation hochgehalten werden, weil das Andere oder Fremde als rückständig erscheinen soll. Da Migration häufig auch mit einem Anstieg von Intoleranz und fremdenfeindlichen Ressentiments bei der ‚einheimischen' Bevölkerung einhergeht (Sniderman & Hagendoorn 2007), hat sich Wertebildung folglich auf alle Mitglieder der Gesellschaft zu fokussieren.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Von Seiten der Politik und der Medien wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Rolle der Schule – und hier insbesondere der historisch-politischen Bildung – betont. Da die Entwicklung von Werten, Normen und Verhaltensbereitschaften zweifelsfrei zu den Kernaufgaben der Schule zählt (Massing 2000), ergibt sich hierbei für die historisch-politische Bildung ein wichtiges Betätigungsfeld. Christoph Butterwegge sieht beispielsweise Politik und politische Bildung „gleichermaßen gefordert, einen grundsätzlichen Bewusstseinswandel in Hinblick auf Migration und Integration durchzusetzen", dadurch, dass die Vision einer multikulturellen Gesellschaft bzw. das Modell der „Offenen Europäischen Republik" vermittelt wird (Butterwegge 2006: 220). Angesichts komplexer Problemlagen laufen manche allerdings Gefahr, die realen Möglichkeiten der historisch-politischen Bildung zu überschätzen. Wie Ulrich Sarcinelli (2002) bemerkt, wird die politische Bildung regelmäßig in die Pflicht genommen, wenn in der Gesellschaft Brandherde entdeckt werden. Dieser ‚Feuerwehrfunktion' kann die historisch-politische Bildung allerdings kaum gerecht werden, zumal sie einen eher geringen Stellenwert innerhalb des Schulsystems einnimmt.[1] Tendenziell wurde der Stundenetat für die betreffenden Schulfächer in Österreich auch eher reduziert als ausgebaut.[2] Dennoch bestehen für die historisch-politische Bildung auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen Möglichkeiten zur Wertebildung, die im vorliegenden Aufsatz erörtert werden sollen.

1 Ähnlich wie Sarcinelli es für die BRD schildert, wurde innerhalb des österreichischen Schulsystems in den vergangenen Jahren im Zusammenhang mit aktuellen Problemlagen durch Jihadismus, Migrations- bzw. Fluchtbewegungen, Fake News oder Rechtspopulismus immer wieder ein stärkeres Engagement seitens der historisch-politischen Bildung gefordert.

2 Als Beispiel hierfür kann eine Innsbrucker Neue Mittelschule mit sehr hohem Migrationsanteil angeführt werden, in der das Stundenkontingent für den Fachgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" auf jeweils zwei Stunden in der dritten und in der vierten Klasse reduziert wurde, was durchaus keinen Einzelfall darstellen dürfte.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

1. Hürden in der Wertebildung für die historisch-politische Bildung

Wenn PolitikerInnen von MigrantInnen den Besuch von Wertekursen einfordern oder wenn bestimmte staatliche Leistungen an deren Absolvierung geknüpft werden, dann täuscht dies darüber hinweg, dass es nicht sehr wahrscheinlich ist, dass Werte über entsprechende Maßnahmen nachhaltig geprägt werden können.[3] Dies hängt mit der Beschaffenheit von Werten zusammen. Werte werden in den Sozialwissenschaften gemeinhin als „Konzepte des Wünschenswerten" begriffen, die Einfluss auf Denkweisen und Handlungen nehmen (Kluckhohn 1951: 395). Nach Hans Joas (2006: 3) sind Werte allerdings mehr, nämlich „stark emotional besetzte Vorstellungen darüber, was eigentlich wahrhaftig des Wünschens wert" ist. Die enge Verknüpfung mit Emotionen hat zur Folge, dass Werte sich nur gegen starken Widerstand verändern lassen. Wenn Werte als etwas tiefer Liegendes begriffen werden, als etwas, das Menschen innerlich anleitet und Orientierung bietet, dann ist es unrealistisch, dass eine Kurzmaßnahme (siehe BMEIA 2016) diese Funktion tatsächlich erfüllen kann. Der Politikdidaktiker Siegfried Schiele geht davon aus, dass 15 bis 20 Unterrichtseinheiten nicht ausreichen, um eine Verhaltensänderung herbeizuführen (Schiele 2000). Eine Hürde für die Wertebildung liegt darin begründet, dass die Entwicklung oder Veränderung von Wertvorstellungen viel mehr Zeit benötigt, als ein einziger Kurs und möglicherweise auch ein Fachgegenstand zur Verfügung haben. Aufgrund dessen erscheint es notwendig, dass schulische Wertebildung überfachlich wahrgenommen wird (Reinhardt 2010). Dennoch existieren auch innerhalb der historisch-politischen Bildung Ansichten, die auf vergleichsweise simplen Modellen der Werteaneignung aufbauen. Der Ansatz, dass mit einzelnen Unterrichtsbeispielen zu den jeweiligen Werten der österreichischen Demokratie – „Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Friedensliebe und Gerechtigkeit" – diese tatsächlich entwickelt werden können (siehe 8. Jahrestagung der IGPB 2017), dürfte dem Joas'schen Wertebegriff folgend zum Scheitern verurteilt sein. Werte können demnach nämlich

3 Beispielsweise gewährt das Bundesland Oberösterreich nur jenen Asylberechtigten einen „Integrationsbonus", die unter anderem eine „Werteschulung" absolviert haben (O.V., DiePresse.com, 16.6.2016).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

nicht auf‘ ‚mechanische‘ Art und Weise eingelernt werden. Plausibel erscheint vielmehr, dass sie durch einen langwierigen Erfahrungs- und Reflexionsprozess, einen Prozess der „Selbstbildung und Selbsttranszendenz“, entstehen (Joas 2017: 10).

Joas’ Analyse über die Entstehung von Werten ist auch deshalb für die historisch-politische Bildung hilfreich, weil sie den maßgeblichen Unterschied zwischen Werten und Normen in Erinnerung ruft: Letztere stellen etwas Restriktives dar, Regeln, die Handlungsmöglichkeiten von Menschen einschränken. Werte sind hingegen etwas Attraktives: Sie bringen ein Individuum auf die Idee, etwas zu tun, schaffen ein anziehendes Leitbild, an dem es sich orientiert. Demnach mag es funktionieren, dass bestimmte Regeln aufgrund von angedrohten Sanktionen eingehalten werden. Wenn entsprechende Normen allerdings nicht auf einer soliden Wertebasis fußen, dann scheint die Einhaltung dieser Normen bedroht, sobald die Sanktionierung entfällt. Wertebildung kann somit nicht aufoktroyiert stattfinden – die Überzeugung für bestimmte Werte muss innerlich heranreifen. Die Idee, dass Werte wie aus dem Lehrbuch vermittelt werden können, stößt darüber hinaus an eine zweite – in diesem Fall ethische – Hürde. Während sich, wie Schiele betont, gegen das Moralisieren ohnehin meist Widerstand regt, ist es in der Demokratie, zu deren Wesensmerkmalen die Anerkennung des Wertepluralismus zählt, aus ethischen Gründen abzulehnen, ein bestimmtes Verständnis von Werten ‚einzutrichtern‘ (Schiele 2000). Dies würde einen Verstoß gegenüber dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses darstellen. Wertebildung muss daher immer auf Reflexivität und nicht auf Übernahme setzen (Reinhardt 2010). Das ‚Eintrichtern‘ von Werten stößt in demokratischen Kontexten ohnehin auch an praktische Grenzen, da ja die zentralen demokratischen Werte weder exakt bestimmbar noch statisch sind. Wenn bestimmte Werte – Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Friedensliebe, Gerechtigkeit – vermittelt werden sollen, dann wird übersehen, dass das Verständnis dieser Werte umstritten bleibt. Der Politikwissenschaftler Jacques Thomassen (1995) unterstreicht, dass Demokratie immer ein Kompromiss zwischen dem liberalen Prinzip und dem Prinzip der Volkssouveränität darstellt. Demokratie benötigt demnach unbedingt beide Werte – Freiheit und Gleichheit – und kann niemals ohne den einen oder den anderen auskommen. Beide Modelle betrachten diese Werte jedoch völlig

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

unterschiedlich. Die Interpretation und die inhaltliche Bestimmung dieser Werte müssen in der Gesellschaft immer wieder neu ausgehandelt werden. Amartya Sen (1995) zeigt, dass zum Beispiel der Wert der Gleichheit für völlig unterschiedliche Denkrichtungen wichtig ist. Wesentlich scheint die Frage zu sein, worauf sich die Gleichheit beziehen soll: Ist etwa von gleichem Einkommen, von gleichen Bildungsmöglichkeiten oder von der gleichen schrankenlosen Freiheit für alle BürgerInnen die Rede, wodurch auch exorbitante soziale Ungleichheiten gerechtfertigt werden können? Ähnlich komplex verhält es sich auch mit dem Wert der Gerechtigkeit, wie folgendes Beispiel zeigt: Wer Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften danach fragt, was Gerechtigkeit ist, wird gewiss unterschiedliche Antworten erhalten. Selbst die Toleranz, die möglicherweise keinen eigenen Wert, aber ohne Zweifel eine zentrale Haltung in der Demokratie darstellt, wird, wie Forst (2017) schildert, bis heute sehr unterschiedlich verstanden.

2. Chancen in der Wertebildung für die historisch-politische Bildung

Hans Joas (2017) ist allgemein skeptisch gegenüber der Meinung, dass Werte vermittelt werden können und betont im Gegensatz dazu, dass die Entwicklung von Werten immer die Dimension des Erlebens einschließen muss. Das würde bedeuten, dass die Entwicklung von demokratischen Werten in der Schule nur möglich ist, wenn sich diese Werte in den sozialen Beziehungen erfahrbar widerspiegeln. Der Gedanke, dass Wertebildung auf affektiven Erfahrungen und auf informellen Lernprozessen beruht, wird auch von ForscherInnen geteilt, die sich mit demokratischer Schulentwicklung beschäftigen. Ruth Deakin Crick und KollegInnen fordern deshalb eine demokratisch organisierte Schule ein, die durchgehend und tiefgreifend als demokratische Institution mit Rechten und Pflichten für alle ihre Mitglieder begriffen wird (Deakin Crick, Taylor, Tew, Samuel, Durant & Ritchie 2005). Demokratische Prinzipien sollten von allen im schulischen Umfeld handelnden Personen ständig und kohärent vorgelebt werden, um die Vorzüge der den Handlungen zugrundeliegenden Wertvorstellungen erfahrbar zu machen. Die Möglichkeit, Schule demokratisch zu gestalten, stößt in der Realität aller-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

dings an die Grenzen des Schulsystems. Die Schule selbst ist in der Demokratie kein demokratisches System. Neben der Förderung demokratischer Werte hat sie auch den Auftrag zu Selektion und Disziplinierung. Lehrpersonen haben mit diesem Spannungszustand zwischen aufklärerischem Anspruch – insbesondere bei der demokratischen Gestaltung von Freiräumen – und dem Zwang, SchülerInnen zu benoten und damit den gesetzlichen Auftrag zu erfüllen, zurecht zu kommen (Nonnenmacher 2009). Anders als Joas hält der Bildungswissenschaftler W. Paul Vogt (1997) Wertelernen durch formalisiertes, auf rein kognitiver Auseinandersetzung basierendes Lernen für möglich, obgleich auch er informelle Lernerfahrungen allgemein als wirksamer für die Wertebildung erachtet. Vogt, der sich mit der Bildung zur Toleranz beschäftigt hat, sieht als Voraussetzung für kognitionsbasiertes Wertelernen, dass Lernende ein bestimmtes Entwicklungsstadium erreicht haben müssen, um die notwendigen rationalen Denkoperationen durchführen zu können. Im Alter von ca. 12–13 Jahren seien SchülerInnen demnach in der Lage, durch kritisches Denken Toleranz aufzubauen, indem sie sich etwa mit Inhalten der US-amerikanischen Verfassung auseinandersetzen.

VertreterInnen der Politikdidaktik betonen hinsichtlich der Wertebildung einerseits affektbasierte Lernformen und heben die Bedeutung des sozialen Lernens hervor (Sutor 2000). Dieses ermöglicht – häufig auf spielerische Weise – weniger formalisierte Lernerfahrungen und findet daher auch in der politischen Bildung Zustimmung. In diesem Sinn bildet der Ansatz, demokratische Ideen im täglichen Umgang erfahrbar zu machen, einen Schwerpunkt in der Demokratiepädagogik (Massing 2000). Andererseits liegen auch Unterrichtsmaterialien vor, die kognitionsbasiertes Wertelernen im Unterricht ermöglichen sollen (Geiss & Frech 2010; Henke 2017). Häufig berufen sich entsprechende Konzepte auf die Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg, die auch im Ethikunterricht weit verbreitet ist (Henke 2017; Reinhardt 2010; Vogt 1997). Nach Kohlberg (1996) beschreitet ein Individuum im Zuge seiner Entwicklung verschiedene Denk- und Urteilsstufen. Dilemma-Geschichten stellen demnach ein Werkzeug dar, mithilfe dessen die moralische Urteilskraft der Lernenden angesprochen werden kann, wodurch Schritt für Schritt eine höhere Stufe der Moralentwicklung erreicht werden kann.

Einen Ansatz innerhalb der politischen Bildung, bei dem sowohl kognitionsbasiertes Lernen über einen Gegenstand als auch informell-affektive Lerner-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

fahrungen angesprochen werden sollen, bietet das Lernen durch Diskussionen. Indem Schule als politisches Klassenzimmer begriffen wird, in dem Debatten zu aktuellen und kontroversen Themen stets präsent sind, können Grundideen der Demokratie wie freie Meinungsäußerung, Gleichbehandlung, Respekt und Menschenwürde gleichermaßen inhaltlich bearbeitet und auch erfahren werden (Hess 2009; Hess & McAvoy 2015).

In der Geschichtsdidaktik wird im Vergleich zur Politikdidaktik, die stärker auf (politische) Handlungskompetenz ausgerichtet ist, dem affektiv-handelnden (Werte-)Lernen weniger Beachtung geschenkt. Allerdings bietet auch die historische Perspektive eine wichtige Komponente für die Auseinandersetzung mit demokratischen Werthaltungen. Die Stärke des Geschichtsunterrichts liegt in der Begegnung und Konfrontation mit vergangenen und gegenwärtigen Formen menschlichen Zusammenlebens, damit verbundenen Herrschaftsordnungen sowie zugrundeliegenden Normen und Werten. Nach Hans-Jürgen Pandel (1987) hat Geschichtsbewusstsein, die zentrale Bezugskategorie der Geschichtsdidaktik, immer auch eine ethisch-moralische Dimension. Diese betrifft die Bewertung von historischen Entscheidungen und Prozessen als ‚gut' oder ‚böse' bzw. als ‚richtig' oder ‚falsch'. Historische Werturteile erfordern ein sich Einlassen auf historische Kontexte und historische gesellschaftliche Normen. Eine solche Analyse stellt automatisch einen Bezug zu gegenwärtigen Vorstellungen von Werten und Normen her. Historisches Lernen fokussiert nach Waltraud Schreiber (2002) ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein, indem die Vergangenheit auf die Bedeutung für das eigene Leben hin befragt und das eigene historische Bewusstsein hinterfragt werden soll. Ziel des Geschichtsunterrichts ist es, dass Lernende Orientierung gewinnen und Konsequenzen für eigene Entscheidungen und Handlungen ableiten können. Ein besonderes Augenmerk wird auf ethisch-moralische Fragen insbesondere in der Holocaust-Education gelegt, die den Holocaust begreifbar machen und in diesem Zusammenhang auch demokratische Denk- und Verhaltensweisen fördern will. Peham und Rajal sprechen sich hierbei gegen eine „moralisierende und entlarvende ‚Überzeugungspädagogik'" aus, weil dadurch Abwehr erzeugt werde (Peham & Rajal 2010: 60). Stattdessen soll der Bewertung von individuellen Handlungen und Handlungsoptionen sowie zugrundeliegenden Beweggründen eine stärkere Rolle eingeräumt werden,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

wobei sowohl fremde als auch eigene Werthaltungen betroffen sind. Mit der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus eng verknüpft ist auch der für die Geschichtsdidaktik zentrale Begriff der Geschichtskultur. Während das Geschichtsbewusstsein ein individuelles Konstrukt darstellt, ist die Geschichtskultur als „kollektives Konstrukt“ zu verstehen (Schönemann 2003: 17). Die Auseinandersetzung mit Geschichtskultur schließt folglich immer eine Beschäftigung mit Normen und Werten ein, da es zu untersuchen gilt, warum in einem bestimmten historisch-politischen Kontext und auf welche Weise an historische Ereignisse und Entwicklungen erinnert werden soll oder auch nicht. Die Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses folgt bestimmten Merkmalen, wie von Jan Assmann (1988) herausgearbeitet wurde. Die Entstehung eines kollektiven Gedächtnisses kann auf der Basis dieser Kriterien dekonstruiert werden. Für die Wertebildung scheint die historische Dimension besonders bedeutsam, da sie Werte und Normen im Zeitverlauf zu betrachten vermag und dadurch deren permanenten Wandel und deren Standortgebundenheit mitdenkt, was als förderlich für eine kritische Analyse angenommen werden kann.

Der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I (2016) trägt der zentralen Bedeutung dieser Fragen für das gesellschaftliche Zusammenleben insofern Rechnung, als dem Kapitel „Werte und Normen“ ein eigenes Modul gewidmet wurde. Angesichts der Herausforderungen der Migrationsgesellschaft bietet die Auseinandersetzung mit historischen Werten und Normen sowie mit Wertekonflikten die Gelegenheit, Orientierungskompetenz zur Bewältigung aktueller Prozesse aufzubauen. Die Geschichte bietet vielfältige inhaltliche Möglichkeiten, anhand derer auch aktuelle Wertefragen der Migrationsgesellschaft thematisiert werden können. Diese umfassen neben den Meilensteinen der Demokratieentwicklung wie z. B. der Entstehung des Parlamentarismus, der Französischen Revolution oder der Entwicklung der Menschenrechte insbesondere auch historische Kulturkontakte, die häufig zu stereotypen Darstellungen, aber auch zu Wertekonflikten geführt haben (siehe etwa Scharinger in diesem Band).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3. Anforderungen an die Fachdidaktik in der Migrationsgesellschaft

Die Geschichts- bzw. Politikdidaktik hat in Bezug auf die Wertebildung in der Migrationsgesellschaft bestimmte Anforderungen zu berücksichtigen. Einige dieser Aspekte sollen im folgenden Abschnitt thematisiert werden. Da das ‚Eintrichtern' von Werten nicht zulässig ist, hat die Auseinandersetzung mit Werten immer reflexiv zu erfolgen, wie bereits oben dargelegt wurde. Schiele (2000) verweist darauf, dass sich auf diesem Wege scheinbar absolut geglaubte Grundwerte auflösen können. Dabei gibt er zu bedenken, dass kritisches Hinterfragen nicht das Werte-Fundament zerstören und zu Relativismus führen darf.

Sabine Mannitz (2009) schildert, dass sich die historisch-politische Bildung traditionell am Nationalstaat orientiert und auf die nationale Integration abgezielt hat. Obwohl nationale Grenzen durch die europäische Integration an Bedeutung verloren haben, mangele es allerdings an Visionen der historisch-politischen Bildung für eine Orientierung an supranationalen oder multinationalen Zusammenhängen. Daher drohe die Gefahr der Orientierungslosigkeit.

Wie Claus Oberhauser (siehe Beitrag in diesem Band) gezeigt hat, gibt es Ansätze zur Entwicklung einer transkulturellen Geschichtsdidaktik, die danach ausgerichtet ist, nicht die kulturellen Differenzen, sondern vielmehr deren Genese in kulturellen bzw. historischen Begegnungszonen in den Vordergrund zu stellen. Demnach lautet der Auftrag, Identität zu pluralisieren und als wandelbar darzustellen.

Da der von einer positiven Intention geleitete Versuch, Verständnis für verschiedene Kulturen zu wecken, leicht zu Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen führen kann, bietet das Aufzeigen von Heterogenität (anstelle von Bipolarität) einen möglichen Ausweg aus diesem Dilemma. Nach postkolonialen TheoretikerInnen wie Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak besteht heute mehr Sensibilität für das *Othering*-Konzept, das sich darauf bezieht, dass eine Gruppe sich durch die Differenzierung von einer anderen definiert und für sich dabei Überlegenheit in Anspruch nimmt. In Bezug auf die schulische Auseinandersetzung mit (Werthaltungen von) Mehrheiten und Minderheiten sei vor Verallgemeinerungen gewarnt und insbesondere davor, dass nur über das ver-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

meintlich ‚Andere' gesprochen wird, aber die ‚anderen' Personen oder Gruppen selbst nicht zu Wort kommen. Ein Dilemma stellt die Tatsache dar, dass es an sich notwendig für eine Analyse ist, Differenz wahrzunehmen, es aber auch Nachteile hat, wenn nicht alle gleich behandelt werden. Damit im Zusammenhang steht die Frage, ob eine zielgruppenorientierte Pädagogik bzw. Didaktik sinnvoll ist oder ob entsprechende Ansätze nicht der Inklusion aller Beteiligten entgegenwirken (Besand & Jugel 2015). Die Zuschreibung „Migrationshintergrund" kann beispielsweise auch Exklusion verstärken (siehe z. B. Zurstrassen 2015). Mit der Debatte um eine zielgruppenorientierte Didaktik hängt auch die Debatte „Leichte Sprache vs. Fachsprache" zusammen. Da Sprache als Basis für Teilhabe gilt, könnte die zielgruppenfokussierte Verwendung leichter Sprache Inklusion fördern. Da Sprache aber auch ein kulturelles Kapital ist (Bourdieu 2014), wird leichte Sprache immer mit einer bestimmten sozialen Klassifizierung verbunden (Zurstrassen 2015). Gerade der historisch-politische Unterricht ist durch die Verwendung zahlreicher Fachbegriffe gekennzeichnet, was für Menschen mit Migrationshintergrund und für Menschen aus bildungsfernen Schichten eine Hürde darstellen kann. Obgleich das Dilemma nicht auflösbar ist, mag die Selbsteinschätzung der Lernenden (statt der Fremdeinschätzung durch die Lehrperson) dabei helfen, geeignete Lernmaterialien zu finden (Richter 2015).

4. Erkenntnisse aus der Praxis historisch-politischen Lernens

Im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojektes, bei dem die Praxis politischer Bildung im schulischen Kontext in Österreich untersucht wird, wurden zwischen Mai 2015 und März 2017, und damit zum Teil am Höhepunkt der sogenannten „Flüchtlingskrise", 19 Lehrpersonen und 214 SchülerInnen mittels qualitativer Interviews bzw. Gruppeninterviews befragt (Stornig in Arbeit). Die Interviews fanden an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und an Polytechnischen Schulen (PTS) statt, die zum Teil von einer hohen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht werden. Das Forschungsprojekt geht der Frage nach, welche Lerngelegenheiten SchülerInnen zur Ausbildung

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

demokratischer Bürgerschaft in den untersuchten Fällen vorfinden. Während der Fokus des Projekts allgemein auf politisches Lernen in der Schule ausgerichtet ist, lassen die mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Daten (Kuckartz 2016) Schlüsse zu, die sich auf die Vermittlung von demokratischen Normen und Werten in der Schule beziehen. Die Dissertation fragt auch danach, welche Ziele Lehrpersonen ihrem historisch-politischen Unterricht zugrundelegen. Auffällig ist, dass einige der befragten Lehrpersonen den Aufbau demokratischer Einstellungen als Ziel ihres Unterrichts sehen. Entsprechende Antworten wurden der Kategorie „demokratische Grundwerte“ zugewiesen. Lehrpersonen betonen, dass sie die Bereitschaft zu Toleranz bei den SchülerInnen wecken wollen, indem etwa die Grundideen der Demokratie behandelt werden. In diesem Kontext wurde auch der Abbau von Fremdenfeindlichkeit als Unterrichtsziel angeführt. Einzelne Lehrpersonen sprechen zudem an, dass sie die Kompromissbereitschaft ihrer SchülerInnen stärken wollen, wenn es um die Auseinandersetzung mit widerstrebenden Interessen geht. Lehrpersonen aus der PTS berichten davon, dass in ihrer Schule besonders viel Wert auf Sozialverhalten gelegt wird, indem in den ersten Wochen des Schuljahres intensiv und überfachlich an der Achtung sozialer Normen gearbeitet wird.

Die Analyse der vorliegenden Interviewdaten ermöglicht keine exakte Differenzierung zwischen Aussagen zu Normen und Werten und Aussagen zur allgemeinen Persönlichkeitsbildung. Einige Lehrpersonen richten ihre Bestrebungen offenbar gleichermaßen auf die Entwicklung von demokratischer Bürgerschaft wie auf die Vorbereitung auf das Berufsleben, für das sie ein adäquates Benehmen als notwendig empfinden. Es zeigt sich an dieser Stelle eine Spannung zwischen dem Ziel von Bildung zur Autonomie und dem Ziel von Bildung zu Konformität. Während einzelne Lehrpersonen die Möglichkeiten der historisch-politischen Bildung kritisch betrachten, wird wiederholt geäußert, dass bei SchülerInnen im Laufe des einen Schuljahres an der PTS eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens zu beobachten sei. Mehrfach betonen Lehrpersonen die Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrperson und SchülerInnen für schulisches Lernen. Einige geben an, dass sie auf einen offenen kritischen Diskurs im Klassenzimmer setzen, um demokratische Prinzipien erlebbar zu machen. Einzelne Lehrpersonen der AHS berichten wiederholt davon, dass sie versuchen, über den Vergleich mit

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

historischen Beispielen und den Einsatz von Gegenwartsbezügen demokratische Ideen zu fördern. Zusammenfassend kann aus den vorliegenden Daten geschlossen werden, dass der Aufbau von demokratischen Werten für die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen in einer durch zunehmende Diversität gekennzeichneten Gesellschaft als eine zentrale schulische Aufgabe verstanden wird, während die tatsächlichen Möglichkeiten der Schule unterschiedlich beurteilt werden.

Im Rahmen der Interviews mit SchülerInnen wurde auch der Frage nachgegangen, welche Themen diese als besonders interessant wahrnehmen. Hierbei zeigte sich, dass die Kategorie „Flucht und Migration" insgesamt am häufigsten angesprochen wurde. Die Befragung lässt auch gewisse Rückschlüsse auf die Wertvorstellungen befragter SchülerInnen zu. Einzelne sehen etwa Meinungsfreiheit als besonders hohes Gut an und fordern diese auch in der Schule und im Unterricht ein. Dabei lässt sich die Hypothese bilden, dass einige offenbar ihr eigenes Recht auf freie Meinungsäußerung vor Augen haben und den Blick weniger darauf richten, dass in der Demokratie auch ungeliebten Individuen und Gruppen dieses Recht zugestanden werden muss. Ferner kommt wiederholt zur Sprache, dass SchülerInnen Fairness und Gleichbehandlung für besonders wichtig halten. Was darunter verstanden wird, variiert, so scheint es zumindest, deutlich, wie sich in einzelnen Aussagen zur Migrationsthematik erkennen ließ. Beispielsweise äußern sich einzelne SchülerInnen fremdenfeindlich gegenüber Flüchtlingen, denen es ihrer Ansicht nach in Österreich viel zu gut gehe. Andere berichten von positiven persönlichen Erfahrungen durch die Begegnung mit Flüchtlingen an ihrer Schule. Einzelne deuten hierbei an, dass Begegnungen dieser Art das Verständnis für die Situation der Flüchtlinge und die Entwicklung einer toleranteren Einstellung gefördert haben. Hinsichtlich der Frage der Religionsausübung sprechen sich SchülerInnen in der Mehrzahl für einen toleranten Umgang mit anderen Religionen aus, sofern es sich um eine friedliche Art der Ausübung handelt und beispielsweise Frauen keine Diskriminierungen erfahren. Die Antworten auf die Frage, ob „anderen Religionen" auch der Bau eines Gotteshauses zugestanden werden sollte, divergieren allerdings deutlich. Während die Einstellungen gegenüber MigrantInnen und Flüchtlingen unterschiedlich ausfielen, deutet die hohe Anzahl der Wortmeldungen zum umfangreichen Thema Migration darauf hin, dass die SchülerInnen sich Gedanken über aktuelle Ereignisse

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

und Entwicklungen machen und dass hierbei offenbar auch ihre persönlichen Wertvorstellungen betroffen sind.

5. Fazit

Es besteht kein Zweifel, dass die Entwicklung demokratischer Werte, die in der Demokratie immer eine Notwendigkeit darstellt und insbesondere in der Migrationsgesellschaft eine Herausforderung ist, in der Schule begünstigt und aktiv gefördert werden kann. Angesichts der Erkenntnis, dass die Erzeugung von Wertbindungen auf einem langen Prozess der Selbstbildung und -reflexion beruht, stößt ein einzelner Fachgegenstand an Grenzen, weshalb die Wertebildung in der Schule als eine überfachliche Aufgabe begriffen werden muss. Nachdem das ‚Eintrichtern' eines bestimmten Werteverständnisses aus ethischen Gründen nicht mit der Idee eigenständiger demokratischer Urteilsbildung vereinbar ist, aber ohnehin auch daran scheitert, dass entsprechende Deutungen sich erst im Diskurs konstatieren, muss Wertebildung immer reflexiv angelegt sein. Wertebildung kann grundsätzlich sowohl über informelle Lernprozesse, d. h. durch das Erleben und Erfahren bestimmter Wertvorstellungen, als auch über formales Lernen, d. h. auf der Basis kognitiver Auseinandersetzung, stattfinden. Die historisch-politische Bildung kann beide Dimensionen bedienen, indem Lehrpersonen einerseits demokratische Prinzipien vorleben und andererseits die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage fördern, wie wir gemeinsam leben und unsere Zukunft gestalten wollen. In der Migrationsgesellschaft ist bei der Wertebildung Sensibilität gefragt, da Werte stark emotional besetzt sind, und hierbei meist Beziehungen von Mehrheit und Minderheit(en) im Zentrum stehen. Als zentrale Bedingung erscheint, wie Sybille Reinhardt (2010: 217) darlegt, die Bereitschaft zum Dialog: „Wir brauchen die Herstellung der Sprachfähigkeit, des Diskurses und das kann nur praktisch gelingen." Darüber hinaus bedarf es der Übereinkunft aller Beteiligten, dass entsprechende Entwicklungen Zeit benötigen. Während das laufende Dissertationsvorhaben des Autors die Gestaltung politischer Bildung allgemein in den Fokus nimmt, zeigt das Datenmaterial, dass SchülerInnen der Frage der Flucht- bzw. Migrationsthematik ein großes Interesse entgegenbringen

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

und viele persönliche Erfahrungen dazu äußern. Es scheint, dass dieses große Interesse der befragten SchülerInnen von Lehrpersonen genutzt werden kann, da es Möglichkeiten für einen lebensweltbezogenen historisch-politischen Unterricht bietet, der sich der Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Werten widmet. Hierfür gilt es, eine zentrale Frage der historisch-politischen Bildung „Wie wollen wir zusammenleben und unsere Zukunft gestalten?“ vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen zu stellen.

Literatur

Assman, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9-19). Frankfurt: Suhrkamp.

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert & C. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45-59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Bundesministerium für Bildung. *Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, BGBl. II - Ausgegeben am 18. Mai 2016 - Nr. 113.

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016). *Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds. Verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf [03.12.2018].

Butterwegge, C. (2006). Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung* (S. 187-237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deakin Crick, R., Taylor, M., Tew, M., Samuel, E., Durant, K. & Ritchie S. (2005). *A systematic review of the impact of citizenship education on student learning and achievement*. In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Forst, R. (2017). *Toleranz im Konflikt: Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs* (5. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Geiss, H. & Frech, S. (2010). *Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Werteordnung und Wertevermittlung: Zwölf Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Henke, R. W. (2017). *Die Demokratie und der Streit um Werte: Wertediskurse im Unterricht*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.

Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

Interessensgemeinschaft Politische Bildung (2017). *8. Jahrestagung der IGPB, „Umkämpfte Demokratie(n) – Perspektiven der politischen Bildung“*, Vorträge und Diskussionen am 23. und 24. Februar 2017, PH Salzburg.

Joas, H. (2017). *Die Entstehung der Werte* (7. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Joas, H. (2006). *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften, Vortrag „Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien“*, 15. September 2006. Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorisiert_06101x.pdf [03.12.2018].

Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-orientation in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388-433). Cambridge: Harvard University Press.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mannitz, S. (2009). Politische Sozialisation im Unterricht: ein europäischer Vergleich. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 157-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Massing, P. (2000). Werteerziehung und Schulsystem: Bildungspolitische Konjunkturen. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*. Verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band22/massing.htm [03.12.2018].

Nonnenmacher, F. (2009). Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. T*opologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

6, 116-126. Verfügbar unter: http://www.topologik.net/NONNENMACHER_Topologik_6.pdf [03.12.2018].

O.V. (2016, 16.6.). OÖ kürzt Mindestsicherung für Asylberechtigte. *DiePresse.com*. Verfügbar unter: https://diepresse.com/home/innenpolitik/5022546/OOe-kuerzt-Mindestsicherung-fuer-Asylberechtigte# [26.11.2018].

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, *Geschichtsdidaktik 12* (2), 130-142.

Peham, A. & Rajal, E. (2010) Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (Hrsg.), *Jahrbuch 2010*. Wien: DÖW. Verfügbar unter: https://www.doew.at/cms/download/c7gv5/peham_jb10.pdf [03.12.2018].

Reinhardt, S. (2010). Werte-Bildung und politische Bildung. In W. Schubarth, K. Speck & L. v. Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune* (S. 211-223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, D. (2015). Inklusion: politische Bildung in der Grundschule als Muster für alle Schulformen? In C. Dönges, W. Hilpert & C. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 170-181). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Sarcinelli, U. (2002). *Politische Kommunikation in Deutschland: Zur Politikvermittlung im demokratischen System* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiele, S. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*. Verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band22/schiele.htm [03.12.2018].

Schönemann, B. (2003). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11-22). Berlin: Cornelsen.

Schreiber, W. (2002). Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern: Ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1*, 18-43.

Sen, A. (1995). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.

Sniderman, P. M. & Hagendoorn, L. (2007). *When Ways of Life Collide: Multiculturalism and its Discontents in the Netherlands*. New Jersey: Princeton University Press.

Sutor, B. (2000). Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft: Ethik als Dimension politischer Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*. Verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band22/sutor.htm [03.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Thomassen, J. (1995). Support for Democratic Values. In H.-D. Klingemann & D. Fuchs (Hrsg.), *Citizens and the State* (S. 383-416). New York: Oxford University Press.

Vogt, W. P. (1997). *Tolerance & Education: Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hilpert & C. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126-138). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Diverse Lebenswelten im Kontext der Sprachendidaktik

Ein Lehrwerk für alle? – Eine rezeptionsanalytische Studie zum fachdidaktischen Prinzip der Differenzierung und zu dessen Spiegelung in Englisch-Lehrwerken seit 2000

Grit Alter

Die fachdidaktische Forschung im Bereich Englisch als Fremdsprache hat in den vergangenen 30 Jahren viele wegweisende und innovative Konzepte und Paradigmen hervorgebracht (Blell & Lütge 2012; Doff & Wegner 2006; Klippel 2005, 2006; Klippel, Kolb & Sharp 2013). Eines dieser Konzepte, das in der veränderten Schullandschaft eine immer wichtigere Rolle spielt, ist der Ansatz der Differenzierung. Er beschreibt eine methodische Reaktion auf heterogene Lerngruppen. Innerhalb heterogener Lerngruppen unterscheiden sich Lernende in verschiedenen Aspekten. Zum einen bestehen biografische Unterschiede, wie etwa die kulturelle oder ethnische Herkunft, der ökonomische Hintergrund oder die Sprachbiografie; zum anderen haben die Lernenden unterschiedliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, Lernstände, Lernpräferenzen und Lernstile. Zwar trennt die bisherige und in vielen Bildungsbereichen im deutschsprachigen Raum praktizierte äußere Differenzierung innerhalb des Schulsystems die Lernenden entsprechend ihres unterschiedlichen Leistungsvermögens, jedoch wird die Vielseitigkeit der Lernenden in einem Klassenzimmer durch aktuelle bildungspolitische Maßnahmen, z. B. durch Programme wie das „Länger gemeinsam lernen" (Heyer 2003) oder durch den Anspruch der Inklusion weiter diversifiziert. Neue Lehrwerke sind gezielt für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen entwickelt worden. Wie diese im Detail konzipiert sind, wie sie eingesetzt werden und wie Lernende differenziertes Unterrichten wahrnehmen, wird in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt untersucht. Zunächst gilt es, Differenzierung konzeptionell darzustellen, um anschließend einen Einblick in die Lehrwerkforschung zu geben und erste Ergebnisse der Forschung aufzuzeigen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

1. Differenzierung im Englischunterricht

Der Diskurs über Differenzierung ist in einen Gerechtigkeitsdiskurs eingebettet, der im Grunde eine soziale Dimension hat. So heißt es in der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005), dass Kinder ein „Recht auf einen Unterricht [haben], der auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht“. Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den Schulgesetzen in Deutschland und Österreich wider, in denen individuelle Förderung, und damit die innere Differenzierung, verankert ist (vgl. z. B. Schulgesetz NRW 2015: §1). Zusätzlich ist für allgemeinbildende Schulen festgelegt, dass der Unterricht zwar in unterschiedlichen Ausprägungen, aber prinzipiell in differenzierter Form stattfinden muss (vgl. z. B. ebd.: §17 und §17a). Auch in Österreich sind Differenzierung und individuelle Förderung im Schulunterrichtsgesetz verankert. So heißt es:

> In der 7. und 8. Schulstufe der Neuen Mittelschule hat der den betreffenden differenzierten Pflichtgegenstand [Deutsch, Mathematik, Lebende Fremdsprache] unterrichtende Lehrer in Hinblick auf die Anforderungen des Lehrplans jeden Schüler bei grundsätzlicher Orientierung am Bildungsziel der Vertiefung nach Maßgabe seiner individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit zu fördern. (SchUG 2017: §31a)

Auch in den Lehrplänen wird Differenzierung gefordert, wenn z. B. in den Rechtsvorschriften für Lehrpläne für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) die didaktischen Grundsätze „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“, die „Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten“ und das „Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld“ (BMBF 2004a: 5) als didaktische Prinzipien beschrieben werden. Im AHS-Lehrplan für lebende Fremdsprachen der Unterstufe (BMBF 2006; AHS-Lehrplan Unterstufe 2006) spiegeln sich diese Prinzipien explizit wider. Im AHS-Lehrplan der Oberstufe finden sich entsprechende didaktische Prinzipien nicht mehr. Im sechsten Grundsatz „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“ (BMBF 2004b) nimmt jedoch auch dieser Lehrplan Bezug auf die allgemeinen Rechts-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

vorschriften. Diese werden allerdings in der Lernberatung kontextualisiert, nicht in der konkreten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.

Allgemein formuliert bedeutet Differenzierung „die Anpassung von Lernzielen, -inhalten, -hilfen und -methoden an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden" (Astleitner 2009: 2). Differenzierung ist also die Nutzung von „Lernarrangements […], die es im Klassenzimmer ermöglichen, dass Schüler/innen, anknüpfend an ihr individuelles Vorwissen, ihr kognitives Potential oder ihre fachlichen und methodischen Interessen bzw. Zugänge, jeweils die bestmöglichen Lernfortschritte erzielen" (Liegmann & Dreyer 2014: 155). Für die Praxis hat dies methodische Konsequenzen, da vor allem offene Lernräume und selbständiges und selbstverantwortliches Lernen differenzierende Lernarrangements ermöglichen (vgl. ebd.). Formen der inneren Differenzierung beinhalten dabei konventionelle (lehrerzentrierter Unterricht mit Phasen der Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit) wie auch offene Varianten (Tages- oder Wochenplan) (Bönsch 2004). Zusätzlich gilt die Lern- und Leistungsdiagnostik als wesentliche Voraussetzung für differenzierende Maßnahmen im Unterricht. Differenzierung ist in diesem Sinne also die methodische Reaktion auf heterogene Lerngruppen.

Das Prinzip der Differenzierung hat sich aktuell zu einem zentralen Schlagwort fachdidaktischer Forschung und Lehre etabliert. Eine Beschreibung und Untersuchung erfolgte jedoch bereits im Jahr 1968 durch Robinsohns und Thomas' *Differenzierung im Sekundarschulwesen: Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen*. Auch Kleber et al. (1977) stellten knapp zehn Jahre später fest, dass Lernende mit ungünstiger Lernausgangslage (z. B. geringes Vorwissen, hohe Ängstlichkeit) eher von strukturiertem und lehrerzentriertem Unterricht profitieren und Lernende mit günstigen Lernvoraussetzungen eher dann, wenn ihnen Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen gegeben werden. Trotz Belegen für die Wirksamkeit innerer Differenzierung muss neuesten Erkenntnissen zufolge Differenzierung selbst auch differenziert betrachtet werden, denn Hattie (2009) stellt in seiner Metastudie fest, dass differenzierende Maßnahmen nur schwach wirksam sind. Einzelstudien belegen hingegen, dass Maßnahmen der Differenzierung eindeutige Lernvorteile bieten (Herber, Hofmann & Martinek 2005).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Für Lehrende stellt der Umgang mit Heterogenität oftmals eine große Herausforderung dar (Eisenmann 2011; Götz, Lohrmann & Ganser 2005; Solzbacher 2008), obwohl ihnen durchaus bewusst ist, dass differenzierendes Arbeiten wichtig ist (Strohn 2015). Als Gründe geben Lehrpersonen an, dass es schwierig ist, einen Mittelweg zwischen Standardisierung und Differenzierung zu finden, da Lernende einerseits einen ähnlichen Bildungsstandard erreichen und vergleichbare Lernergebnisse zeigen sollen, sie andererseits aber auch individuell gefördert und gefordert werden sollen (Schorch 2007). Zusätzlich beklagen Lehrpersonen z. B. Zeit-, Raum- und Personalmangel sowie fehlendes Lehr-Lern-Material.

2. Lehr-Lern-Materialien und Lehrwerkforschung

Um heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden, veröffentlichen einige Schulbuchverlage Lehrwerke, die explizit differenzierendes Unterrichten im Englischunterricht unterstützen sollen. Im Sinne der Lehrwerkforschung bzw. Lehrwerkanalyse ist ein Lehrwerk das sämtliche Einzeltitel umfassende Lehr-Lern-Material, das für bestimmte Klassenstufen eingesetzt wird, um Inhalte, Methoden und Kompetenzen des Faches zu vermitteln. Zentraler Bestandteil des Lehrwerks ist das Lehrbuch, um das sich weiteres Material sortiert. Unterschieden wird zwischen Lehrwerksteilen, die eher für die Lernenden und solchen, die eher für die Lehrpersonen konzipiert sind. Für die Lernenden werden neben dem Lehrbuch auch das Arbeitsheft, CDs, DVDs und Klassenarbeitstraining, Grammatik-, Vokabelübungs- und Trainingssoftware und ein Vokabellernheft angeboten. Für Lehrende stehen zusätzliche Materialien für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zur Verfügung, wie etwa Handbücher zum Lehrwerk, Planungshilfen in Form von Software, Bild- und Filmmaterial, das bereits didaktisch aufgearbeitet ist, sowie ergänzendes Material zur Förderung und Forderung der Lernenden, Stoffpuppen für die unteren Klassenstufen und Feedback-Stempel. Je nach Verlag kann dieses Material bis zu 40 Einzeltitel umfassen.

Die kritische Betrachtung von Lehrwerken fällt in den Bereich der Lehrwerkforschung. Sie konzentriert sich ganz allgemein auf die Analyse der Grundlagen und Bedingungen der Entstehung von Lehrwerken und ist eher deskriptiv an-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

gelegt. Sie nimmt Lern- und Unterrichtsprozesse in den Blick (Neuner 2007) und damit auch die Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lehr- und Lerngeschehen (ebd.). Die Lehrwerkanalyse ist ein Teilbereich der Lehrwerkforschung. Sie bezieht sich auf das Lehrwerk als Produkt und erstellt möglichst valide Raster zu dessen Beurteilung, aus denen im Idealfall Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks formuliert werden. Sie ist eher präskriptiv (ebd.). Die Lehrwerkkritik beurteilt die Brauchbarkeit und Eignung eines Lehrwerks im Blick auf die Lehr- und Lernprozesse der am Unterricht beteiligten Personen. Dazu gehört die Passung der Lehrwerke zu den Zielen und Lernumgebungen, in denen sie angewandt werden, oder zum Lehrplan (vgl. Neuner 1994: 17; Neuner 2007). Auch hier geht es um das Produkt; es werden Raster zur Beurteilung der potenziellen Wirksamkeit der Lehrwerke erstellt (Neuner 1994). Die Wirkung und Wirksamkeit von Lehrwerken im Speziellen wird durch die Lehrwerkwirkungsforschung und die Lehr- und Lernmaterialevaluation erforscht. Sie „fragt nach der Wirkung und Wirksamkeit von Lehrmaterialien unter bestimmten übergreifenden und institutionellen […] Bedingungen und bei bestimmten Lerngruppen bzw. bei einzelnen Lernenden“ (Neuner 1999: 163). Ihr liegen empirische Untersuchungen zugrunde und sie ermittelt „den curricularen Kreislauf von Lehr- und Lernzielen – Lehrmethoden/-medien und Lernkontrollen und seine Konkretisierung in der Unterrichtspraxis“ (ebd.). Meine Arbeit bedient sich aller drei Bereiche, denn sie untersucht die Lehrwerke und deren differenzierendes Angebot, ihren Einsatz durch die Lehrenden und ihre Wirkung auf die Lernenden.

3. Differenzierung in Lehr-Lern-Materialien

Um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu erleichtern, bieten Verlage Zeitschriften und Journale mit unterrichtspraktischen Ideen und Konzepten an. In *Praxis Fremdsprachenunterricht* (Siebold & Thaler 2009) und *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (Haß 2008) wurden in der Vergangenheit Einzelhefte und Sonderpublikationen für die Lehrerhand veröffentlicht. Zudem ist die Zeitschrift *Englisch 5 bis 10* (Friedrich Verlag) prinzipiell auf differenzierende Unterrichtsvorschläge ausgerichtet. Zentrales Medium im Englischunterricht ist

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

jedoch nach wie vor das Lehrbuch (Grünewald & Küster 2009; Henke 1980). In Referenz auf Helmke stellen Liegmann und Dreyer (2014) fest, dass die Qualität des Unterrichts entscheidend von der Qualität des Lehrwerks beeinflusst wird. Lehrwerke bieten nicht nur Inhalte, sondern auch eine methodisch-didaktische Aufarbeitung und müssten daher unter anderem Impulse für ein differenziertes Lernangebot enthalten (ebd.), wie etwa Ideen für Freiarbeit, Wochenpläne oder differenzierende Aufgabentypen. Sander (1995: 225) bemerkt, dass solche Schulbücher „als besonders lernfördernd anzusehen [sind], die sich für *innere Differenzierungsmaßnahmen eignen* [Hervorhebung im Original] oder zumindest Textteile enthalten, die unterschiedlichen kognitiven Niveaus und Motivations- und Interessenlagen entgegenkommen". In der Tat wurden im Zuge wachsender Heterogenität der Lerngruppen von den Verlagen Schulbücher entwickelt, die – in Eigendarstellung – dem differenzierenden Englischunterricht gezielt gerecht werden sollen, so zum Beispiel die *Blue-*, *Orange-* und *Red-Line*-Reihe des Klett-Verlages und die *smart*-Reihe des öbv. Gleichzeitig benennen Lehrkräfte aber fehlende Materialien als Grund für eine unzureichende Umsetzung individueller Förderung (Liegmann & Dreyer 2014; Solzbacher 2008). Kühn und Rachenbäumer (2013) und Solzbacher (2008) attestieren differenzierenden Maßnahmen allgemein eine defizitäre Praxis. In Strohns Interview-Studie (2015) wurde zudem deutlich, dass zwischen Lehrkräften mit einem instruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehrkräften mit einem konstruktivistischen Verständnis unterschieden werden muss. Daraus geht hervor, dass instruktivistische Lehrkräfte zwar wissen, dass Binnendifferenzierung wichtig ist und sie das Konzept auch inhaltlich erklären können, dass ihnen jedoch die Handlungskompetenz fehlt, um Binnendifferenzierung in der Praxis zu realisieren (ebd.). Konstruktivistische Lehrkräfte hingegen sehen die Hauptverantwortung beim Sprachenlernen auf Seiten der Lernenden und unterstützen diese in ihrem Lernprozess individuell; Differenzierung impliziert bei ihnen eine Individualisierung von unten.

Aus diesen Zusammenhängen kann Folgendes geschlussfolgert werden:

- Die Umsetzung differenzierender Maßnahmen hängt von der lerntheoretischen Auffassung der Lehrkräfte und deren Perspektive auf Lernerautonomie und Kompetenzorientierung ab.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

- Die Quantität und Qualität der Realisierung individueller Förderung und Differenzierung im Unterricht wird durch Schulbücher mitbestimmt.
- Wenn es neben den Lehrwerken zahlreiche Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht gibt, die speziell für differenzierendes Unterrichten entworfen werden – und die in Strohns Studie (2015) auch positiv hervorgehoben wurden –, muss gefragt werden, warum es dann zum einen eine defizitäre Praxis der Differenzierung und zum anderen eine hohe Unzufriedenheit der Lehrenden mit diesem Ansatz gibt.
- Es ist zudem zu fragen, wie Lernende individuelle Förderung wahrnehmen und ob sie tatsächlich davon profitieren.

Innerhalb der fachdidaktischen Forschung gibt es bisher keine Untersuchung dazu, wie das Konzept der Differenzierung in den Lehrwerken konkret umgesetzt wurde; nur wenige Untersuchungen können dem Themenfeld zugeordnet werden. So veröffentlichten Herber und Schüchner bereits 1978 den Beitrag „Binnendifferenzierung im Englischunterricht – eine theoriegeleitete Erprobung in der Praxis“. Rauch und Wurster legten im Jahr 1997 eine Studie vor, in der die Wirkung von Schulbüchern im Sachunterricht der Grundschule erforscht wurde. Konkreter mit Schulbüchern und individueller Förderung setzten sich Liegmann und Dreyer im Jahr 2014 auseinander, hier aber in Bezug auf ein Lesebuch der Klasse 4 für den Deutschunterricht. Strohn (2015) untersuchte die LehrerInnenperspektive auf *Binnendifferenzierung im Englischunterricht,* ging dabei aber nur am Rande auf das Potenzial des Lehrwerks ein. Eine theoretische sowie eine empirische Untersuchung lehrwerksbasierter Differenzierung stellt ein wichtiges Forschungsdesiderat dar.

4. Forschungsfragen und -methoden

Für das in den Jahrgangsstufen 7 und 8 durchzuführende Forschungsprojekt , das von der Tiroler Wissenschaftsförderung unterstützt wurde, ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

- Wie werden Differenzierung und Individualisierung in deutschen und österreichischen Englischlehrwerken umgesetzt?
- Wie werden Lehrwerke dem Anspruch an differenzierte und individualisierte Unterrichtsgestaltung gerecht?
- Welche Formen von Differenzierung werden in den Englischlehrwerken deutlich?
- Worin liegen Grenzen und Möglichkeiten lehrwerksbasierter Differenzierung?

Wie gehen Lehrkräfte mit dem differenzierenden Angebot im Lehrwerk um?

- Welche Perspektive nehmen Lehrkräfte in Bezug auf Differenzierung ein?
- Wie schätzen sie die Realisierbarkeit differenzierenden Unterrichtens ein?
- Welche Ansprüche stellen sie an ein differenzierendes Lehrwerk?
- Wie gehen sie mit Differenzierungsmöglichkeiten des Lehrwerks um?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich im länderübergreifenden Vergleich?

Wie nehmen Lernende die Angebote differenzierenden Unterrichtens wahr?

- Was denken Lernende über differenzierenden Unterricht?
- Wie profitieren sie von differenzierenden Maßnahmen?
- Welche Ansprüche stellen sie an individualisiertes Lernen?

Das länderübergreifende Forschungsprojekt greift diese relevanten Fragen der Gestaltung modernen Englischunterrichts auf und schlägt als Rezeptionsforschung zum fachdidaktischen Prinzip der Differenzierung und seiner Umsetzung in Lehrwerken eine Brücke zwischen

- der Entwicklung und dem Forschungsstand des Themas Differenzierung,
- der Umsetzung von differenzierenden Methoden und Inhalten in aktuellen Lehrwerken,
- der entsprechenden Rezeption differenzierender Lehrwerke durch die Lehrkräfte und durch deren lehrwerksbasierten Umgang mit Heterogenität in Deutschland und Österreich und
- der Wahrnehmung differenzierender Maßnahmen durch die Lernenden.

Der Studie liegt ein *mixed-method-design* (Kuckartz 2014) zugrunde. Während die theoriebasierte Forschung hermeneutisch reflektiert und beschrieben wird,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

werden die Lehrwerke anhand bestehender Konzepte und Forschungsansätze der Lehrwerkanalyse, die entsprechend adaptiert werden, untersucht (Bung 1977; Klippel 1994; Gehring 1996; Tomlinson 1998; 2003; Liegmann & Dreyer 2014; Merkl 2002). Die Auffassungen der Lehrenden werden durch anonyme Fragebögen mit geschlossenen und halboffenen Fragen (Porst 2008; Raab-Steiner & Benesch 2008), halboffene Interviews (Mayer 2009; Hopf 2007) und die Beobachtung der Umsetzung differenzierender Maßnahmen mittels Unterrichtshospitationen (Thierbach & Petschick 2014) erfasst. Für die Lernenden werden altersgerechte anonyme Fragebögen mit geschlossenen und halboffenen Fragen entworfen (Porst 2008; Raab-Steiner & Benesch 2008).

5. Erste Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Bei einem ersten kritischen Blick in die Lehrbücher wurden zunächst die Markierungen betrachtet, mit denen differenzierende Aufgaben und Texte in den Lehrbüchern für die Lehrenden und Lernenden transparent gemacht wurden. Es wurde qualitativ erhoben, welche Aufgaben mit diesen Symbolen versehen sind. Neben Symbolen für leichte, mittelschwere und schwierige Aufgaben finden sich in der *Red Line*- und *Green Line*-Reihe des Klett-Verlages auch Symbole für individualisierende Aufgaben, Verweise auf leichtere Parallelübungen, Wahldifferenzierung, sowie Partner- und Gruppenarbeit (z. B. Haß 2014; Weisshaar 2014). In dem österreichischen Lehrbuch *More 1* zeigt ein von hell nach dunkel verlaufender Farbstreifen am linken Rand einer Aufgabe an, dass die Teilfragen von oben nach unten schwieriger werden (Gerngross et al. 2017).

Aus der bisherigen Analyse unterschiedlicher Lehrbücher geht hervor, dass die Maßnahmen der Differenzierung in implizite und explizite Differenzierung unterschieden werden können. Bei impliziter Differenzierung im Lehrwerk handelt es sich um aufgabenimmanente Differenzierung, wie sie z. B. in Gruppen- und Partnerarbeit vorkommen kann. Dabei können Lernende unterschiedliche Teilaufgaben lösen oder entsprechend ihrer Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Gesamtergebnis der Aufgabe beitragen, ohne dass die Lehrperson den Lernprozess gesondert steuert. Als Beispiel gilt hier ein Unterrichtsprojekt aus dem Lehrbuch

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Orange Line 3 (Haß 2007), im dem die Lernenden in Gruppenarbeit ein *radio play* erstellen. Dafür werden unterschiedliche Rollen benötigt, die für Teilaufgaben verantwortlich sind. Neben den Lernenden, die das *radio play* schreiben, werden auch ein Regisseur und ein Assistent sowie Vorleser, Geräuschemacher, Lektoren und Techniker benötigt. Die Lernenden besetzen diese Rollen entsprechend ihrer Fertigkeiten und Fähigkeiten und tragen gemeinsam entsprechend ihrer Lerndispositionen zum Gesamtergebnis bei.

Daneben differenzieren Lehrbücher auch explizit, vor allem durch entsprechende Markierungen der Aufgaben und Texte. So bieten sie neben optionalen Zusatzaufgaben, Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus, Rätseln und optionalen Aufgaben eine Wahl der Methoden, Präsentationsmedien und Texte. Auch wird durch einen steigenden Schwierigkeitsgrad innerhalb einer Aufgabe und durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade derselben Aufgabe differenziert. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen werden diese bisherigen Ergebnisse ergänzen.

6. Resümee und Ausblick

Trotz seiner zentralen Rolle im Fremdsprachenunterricht ist das Lehrwerk bisher nur wenig erforscht. Allgemein auf den Fremdsprachenunterricht bezogen stellen Bausch, Christ, Königs & Krumm (1999), Fery & Raddatz (2000) und Schmelter (2011) wichtige Ausnahmen dar. Im Bereich der Fremdsprache Englisch ergänzt meine Studie bisherige Veröffentlichungen, die der Forschungsgemeinschaft zur Verfügung stehen (Kurtz 2001, 2004, 2005, 2010, 2011; Lehmann 2009; Thaler 2011; Weier 2005). Hervorzuheben ist jedoch, dass mein Forschungsvorhaben das erste ist, das die Rezeption von Lehrwerken durch empirische Forschungsmethoden explizit in den Vordergrund stellt. Vor allem durch das *mixed-methods-design*, in dem qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden kombiniert und integriert werden, sind aussagekräftige Ergebnisse zur Gestaltung, Umsetzung und Durchführung lehrwerksbasierter Differenzierung im Englischunterricht zu erwarten.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Literatur

Astleitner, H. (2009). *Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (Forschungsbericht)*. Verfügbar unter: http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/ID_schulbuecher2.pdf [12.12.2017].

Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Blell, G. & Lütge, C. (2012). Anstelle einer Laudatio: Fachdidaktische Kernthemen im Rückblick und in der aktuellen Diskussion. In G. Blell & C. Lütge (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven* (S. 9-17). Münster: LIT.

BMB-Bundesministerium für Bildung (2017). *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen* (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV). Verfügbar unter: https://www.jusline.at/gesetz/schug [21.12.2017].

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Frauen (2006). *Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache (Unterstufe)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2 [12.12.2017].

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Frauen (2004a). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 [12.12.2017].

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Frauen (2004b). *Lehrplan für die erste lebende Fremdsprache (Oberstufe)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [12.12.2017].

Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Oldenbourg.

Bung, P. (1977). *Systematische Lehrwerkanalyse*. Kastellaun: Aloys Henn Verlag.

Doff, S. & Wegner, A. (Hrsg.) (2006). *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert* (MAFF). München: Langenscheidt.

Eisenmann, M. (2011). Individualisierung und Differenzierung im Englischunterricht. In M. Eisenmann (Hrsg.), *Differenzierung im Englischunterricht. Dokumentation zur Tagung am 12./13. März an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 7-12). Eichstätt: EAP.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Fery, R. & Raddatz, V. (2000). *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt: Peter Lang.

Gehring, W. (1996). *Schülernahe Lebensbereiche in Englischbüchern für die 7. Jahrgangsstufe*. Frankfurt: Peter Lang.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C., Lewis-Jones, P. & Stranks, J. (2017). *More 1*. Rum: Helbing.

Götz, T., Lohrmann, K. & Ganser, B. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel. *Empirische Pädagogik*, *19/4*, 342-360.

Grünewald, A. & Küster, L. (2009). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Haß, F. (2007) (Hrsg.). *Orange Line 3*. Stuttgart: Klett.

Haß, F. (2008). *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, Differenzierung*. Seelze Klett.

Haß, F. (2014) (Hrsg.). *Red Line 1*. Stuttgart: Klett.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Henke, J. (1980). *Aspekte des heimlichen Lehrplans in Schulbüchern: eine deskriptive Gruppenanalyse von Sachbüchern der Grundschule unter dem Gesichtspunkt soziosexuellen Lernens*. Frankfurt/Main: Haag-Herchen.

Herber, H.-J. & Schüchner, H. (1978). Binnendifferenzierung im Englischunterricht – eine theoriegeleitete Erprobung in der Praxis. In R. Vierlinger (Hrsg.), *Pädagogische Intentionen* (S. 51-66). Linz: OLV-Buchverlag.

Herber, H.-J., Hofmann, F. & Martinek, D. (2005). Innere Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, *7-8/2005*, 725-737.

Heyer, P., Sack, L. & Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2003). *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele*. Frankfurt: Grundschulverband.

Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.) (S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kleber, E., Fischer, R., Hildeschmidt, A. & Lohrig, K. (1977). *Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Klippel, F. (1994). *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus Publikation.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Klippel, F. (2005). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Tradition und Innovation – Rückblick und Ausblick. In D. Gebert (Hrsg.), *Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung 2004* (S. 17-32). Bochum: AKS-Verlag.

Klippel, F. (2006). Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In S. Doff & A. Wegner (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert* (MAFF) (S. 273-287). München: Langenscheidt.

Klippel, F., Kolb, E. & Sharp, F. (2013). Einführung: Sprachenpolitische und fremdsprachendidaktische Diskurse im 19. und 20. Jahrhundert. In F. Klippel, E. Kolb & F. Sharp (Hrsg.), *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis* (S. 7-11). Münster: Waxmann.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.

Kühn, S. M. & Rachenbäumer, K. (2013). Standardisierung und/oder Individualisierung? Empirische Befunde zur Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im Kontext zentraler Abschlussprüfungen. *Unterrichtswissenschaft*, *2/41*, 172-189.

Kurtz, J. (2001). Das Lehrwerk und seine Verwendung nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne. Englisch: *Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer*, *2*, 41-50.

Kurtz, J. (2004). Kreative Schülerpräsentationen im Englischunterricht: Lehrwerkanalyse, Gestaltungsempfehlungen, Sprachmittel. In L. Deringer (Hrsg.), *Innovative Fremdsprachendidaktik. Kolloquium zu Ehren von Wolfgang Butzkamm* (S. 127-147). Frankfurt am Main: Lang.

Kurtz, J. (2005). Schülerpräsentationen im Englischunterricht: Lehrwerkkritik, Handlungsoptionen, Sprachmittel. *Englisch*, *2*, 6-19.

Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In E. Fuchs, J. Kahlert, Joachim & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (S. 149-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kurtz, J. (Koord.) (2011). *Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung*. Tübingen: Narr.

Lehmann, C. (2009). *Mediating London: Die britische Hauptstadt als landeskundliche Themeneinheit in Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Ein methodisch-didaktischer Beitrag zur Lehrwerkkritik*. Heidelberg: Winter.

Liegmann, A. & Dreyer, H. (2014). Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*, 153-171.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg.

Merkl, M. (2002). *Kulturgeographische Inhalte in deutschen Lehrbüchern für den Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe. Ein Beitrag zur landeskundlichen Lehrwerkskritik*. Frankfurt: Peter Lang.

MSW NRW (2009). *Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Landesbericht-2009-online.pdf [05.12.2018].

Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 1-22). Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. (1999). Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 158-167). Tübingen: Narr.

Neuner, G. (2007). Lehrwerke. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5.Aufl.) (S. 399-402). Tübingen: utb.

Porst, R. (2008). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SpSS-Auswertung*. Wien: UTB.

Rauch, M. & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht*. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.

Robinsohn, S. B. & Thomas, H. (1968). *Differenzierung im Sekundarschulwesen: Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen*. Stuttgart: Klett.

Sander, E. (1995). Psychologische Aspekte des Schulbuchs. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik)* (S. 221-227). Frankfurt a. M.:Verlag Peter Lang.

Schmelter, L. (2011). Immer noch das Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick: Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 148-155). Tübingen: Narr.

Schorch, G. (Hrsg.) (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Schulministerium NRW (2015). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Ritterbach-Verlag*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [12.12.2017].

Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Siebold, J. & Thaler, E. (2009) (Hrsg.). *Praxis Fremdsprachenunterricht: Differenzierung*. München: Cornelsen Schulverlage.

Strohn, M. (2015). *Binnendifferenzierung im Englischunterricht: die Lehrerperspektive*. Bochum, Freiburg: projektverlag.

Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 15-30.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-866). Berlin: Springer.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

Weier, U. (2005). *Lehrbuch und Realität: Realitätskonstruktionen in Englisch-Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung*. Heidelberg: Winter.

Weisshaar, H. (2014). *Green Line 1*. Stuttgart: Klett.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Die multilinguale Deutschklasse Differenzierung von Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht des Fachs Deutsch

Tamara Gruber

> Die Menschheit ist mehrsprachig: Mehrsprachigkeit tritt in fast allen Ländern auf, in allen sozialen Schichten und Altersgruppen und das vermutlich seit Beginn der Sprache. (Grosjean 2001: 1)

1. Einleitung

Während insbesondere lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit immer noch häufig mit Skepsis betrachtet wird, findet diese zunehmend den Weg in die österreichischen Schulen (vgl. Tracy 2014: 20; Oksaar 2003: 55) und trifft dort auf die durch den Fremdsprachenunterricht bedingte schulische Mehrsprachigkeit der Lernenden. Dennoch scheint im Deutschunterricht häufig der Mythos der monolingualen Klasse weiterzuleben, obwohl die Realität eine andere ist. Diese Problematik zeigt sich auch in den Lehramtsstudiengängen, in denen Deutsch als Zweitsprache (nachfolgend als DaZ bezeichnet) und Interkulturalität lange als Randerscheinungen, vor allem in Bezug auf Förderunterricht, behandelt wurden (vgl. Belke 2012: 3-4; konkret s. z. B. das Curriculum Lehramt an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2014: 17-18, 2016: 107-108). Somit sehen sich viele DeutschlehrerInnen mit der Tatsache konfrontiert, dass DaZ in ihrer Ausbildung nur wenig oder nicht berücksichtigt wurde (vgl. Coelho 2012: 70; Neuner 1998: 22; Schader 2004: 21). Dieser Umstand gab Anlass für den vorliegenden Beitrag, der sich mit der Herausforderung von Differenzierungsmaßnahmen bei sprachlicher Heterogenität im Deutschunterricht beschäftigt. Im Gegensatz zur umfassenden Erforschung sowohl von Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik als auch von didaktischer Differenzierung im Hinblick auf individuelle LernerInnenvoraussetzungen wie Gender oder Lernverhalten, gibt es wenig Fachliteratur und Untersuchungen zum Umgang mit sprachli-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

cher Heterogenität im Erstsprachenunterricht. Die im Frühjahr 2016 an einer Innsbrucker Schule als Diplomarbeitsstudie durchgeführte und im Folgenden dargestellte Untersuchung möchte einen Beitrag leisten, dem entgegenzuwirken, indem sie Einblick in den Ist-Zustand gewährt und anhand von Hospitationen Vorgehensweisen der Lehrpersonen zum differenzierten Umgang mit Lernenden heterogener Erstsprachen im Deutschunterricht feststellt. Eingangs wird die derzeitige Situation an österreichischen Schulen in Hinsicht auf gesetzliche Regelungen sowie Herausforderungen für die Beteiligten beschrieben. Daran anschließend werden das Untersuchungsdesign und ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert.

2. Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Schulunterricht

DaZ ist in Österreich keineswegs eine Randerscheinung: Im Schuljahr 2015/2016 besuchten 163.282 SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache eine allgemeinbildende Pflichtschule (dazu zählen Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen sowie Polytechnische Schulen). Geringer, aber dennoch wesentlich sind die 19,4 % oder 40.171 SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache, welche eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) besuchen (vgl. BMBWF 2017: 14, 24). Für diese SchülerInnen sieht das österreichische Schulsystem besondere gesetzliche Maßnahmen vor. Da die Untersuchung an einer Schule dieser Art durchgeführt wurde, werden im Folgenden die für die AHS geltenden Regelungen näher betrachtet.

2.1. Gesetzliche Regelungen

Das Gesetz unterscheidet zwischen „ordentlichen“ und „außerordentlichen“ SchülerInnen. Wird die Unterrichtssprache von schulpflichtigen SchülerInnen bei Schuleinstieg nicht ausreichend beherrscht, sind diese als „außerordentlich“ aufzunehmen und erhalten am Ende des Schuljahres keine Beurteilung. Dieser Status kann bis zu einer Dauer von 18 Monaten erteilt werden, sofern die Auf-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

nahme im zweiten Semester erfolgt. Wird die Unterrichtssprache am Ende dieser Zeitspanne immer noch nicht ausreichend beherrscht, kann der Status um weitere zwölf Monate verlängert werden, bevor die SchülerInnen endgültig als „ordentlich" aufzunehmen sind (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem RIS 2016b. 2-3). Während des Schuljahres sind die Leistungen „außerordentlicher" SchülerInnen „unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen" (ebd.: 14), am Ende des Unterrichtsjahres erfolgt hingegen keine Beurteilung (vgl. ebd.: 20). Auch nach Übergang in den Status eines/einer „ordentlichen" SchülerIn können Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache noch in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden (vgl. BMBWF 2016: 13).

Neben diesen gesetzlichen Regelungen zur Leistungsbewertung wird das Thema *Mehrsprachigkeit in der Klasse* auch im Lehrplan bedacht. Im Kapitel „Allgemeine didaktische Grundsätze" des AHS-Unter- und Oberstufenlehrplans findet sich der Vermerk, dass „Zwei- oder Mehrsprachigkeit [...] positiv besetzt" (BMBWF 2004: 5) sein sollen. Auch wenn der Lehrplan sich für die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und den Nutzen nichtdeutscher Erstsprachen ausspricht, wird die Beherrschung der Unterrichtssprache als allgemeines Bildungsziel genannt (vgl. BMBWF 2004: 2, 5).

An dieser Stelle soll betont werden, dass sich dieses Bildungsziel und die oben genannten Regelungen nicht speziell auf den Deutschunterricht, sondern auf den Unterricht im Allgemeinen beziehen. Das bedeutet, dass alle Lehrpersonen, die ihren Unterricht auf Deutsch halten, die Aufgabe haben, sprachliche Schwierigkeiten „außerordentlicher" SchülerInnen in der Leistungsbewertung zu berücksichtigen sowie die Beherrschung der Unterrichtssprache zu fördern (vgl. Jeuk 2013: 120; Rösch 2014: 457).

Des Weiteren sieht das Gesetz bei nachweislichem Bedarf Sprachstartklassen und/oder Sprachförderkurse vor, um so „außerordentlichen" SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache den Einstieg in den Regelunterricht zu erleichtern. Die Förderkurse dauern maximal zwei Unterrichtsjahre und umfassen bis zu elf Wochenstunden (vgl. BMBWF 2016: 11; RIS 2016a: 10). Darüber hinaus kann DaZ-Unterricht in den AHS als unverbindliche Übung angeboten werden (vgl. BMBWF 2016: 20-21).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

2.2. Herausforderungen für SchülerInnen und LehrerInnen

Um die Anforderungen an die Lehrpersonen im Hinblick auf sprachlich heterogene Deutschklassen zu verdeutlichen, ist es notwendig, die schulischen Herausforderungen aufzuzeigen, vor die sich DaZ-SchülerInnen gestellt sehen.

Die offensichtlichste Herausforderung betrifft den Erwerb der deutschen (Unterrichts-)Sprache. Häufig können die SchülerInnen bereits nach kurzer Zeit mündlich in alltagssprachlichen Situationen kommunizieren, beherrschen die komplexere akademische Unterrichtssprache aber nur unvollständig (vgl. Belke 2012: 49; Cummins 1979: 198). Es dauert für gewöhnlich mindestens fünf Jahre, bis die Unterrichtssprache dem Alter und der Schulstufe angemessen beherrscht wird (vgl. Coelho 2012: 57; Cummins 2007: 2). Die SchülerInnen benötigen daher eine ihrem Alter angemessene Unterstützung bei der Aneignung der akademischen Sprachfertigkeiten, auch nachdem alltagssprachliche Fertigkeiten erreicht wurden (vgl. Coelho 2012: 64; Ott 2014: 205).

Zum akademischen Sprachgebrauch kommt in dialektgeprägten Regionen die Diskrepanz zwischen Standardsprache und dialektaler Alltagssprache hinzu. Für DaZ-SchülerInnen kann es schwierig sein, diese Varietäten und ihre Eigenheiten auseinanderzuhalten, weshalb besondere Rücksichtnahme durch die Lehrpersonen erforderlich ist (vgl. Schader 2004: 36-37).

Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass sich Erst- und Zweitsprachenerwerb voneinander unterscheiden und Spracherwerb von natürlichen Erwerbssequenzen geprägt ist, die auch im gesteuerten Erwerbskontext nicht verändert werden können (vgl. Butzkamm & Butzkamm 2008: 13; Diehl et al. 2000: 378-379; Hufeisen 1998: 171-172; Oksaar 2003: 108; Pienemann 1984: 206; VanPatten & Williams 2007: 12). Es ergibt sich daher die Schlussfolgerung, dass eine Differenzierung im Unterricht erfolgen sollte, um Erwerbsaspekte ausreichend zu berücksichtigen. Dies kann mittels innerer oder äußerer Differenzierung geschehen. Äußere Differenzierung meint das Zuweisen der SchülerInnen zu verschiedenen, räumlich getrennten Schulen oder Klassen, um möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, wie z. B. in Förderkursen oder Leistungsgruppen. Innere Differenzierung bezeichnet differenzierte Lernangebote in einer heterogenen

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Gruppe, beispielsweise durch zusätzliche oder andere Aufgabenstellungen (vgl. Knapp 2014: 142; Lanig 2012: 2-9; Scholz 2010: 13-15).

Neben den hier beschriebenen Aspekten gibt es eine Vielzahl individueller Faktoren, die im Unterricht eine Herausforderung für SchülerInnen und Lehrpersonen darstellen können, wie z. B. unterschiedliche Bildungshintergründe oder kulturelle Aspekte (vgl. Coelho 2012: 10-11; Kniffka & Siebert-Ott 2012: 99).

3. Forschungsdesign der Studie

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie beschäftigt sich mit der Herausforderung der sprachlichen Heterogenität, vor die DeutschlehrerInnen und ihre SchülerInnen gestellt werden. Dazu wurde der Regelunterricht an einer Innsbrucker AHS untersucht. Anhand von Hospitationen sollten die Vorgehensweisen zweier Lehrpersonen zum differenzierten Umgang mit heterogenen Erstsprachen im Deutschunterricht festgestellt werden. Es wurde jeweils eine Klasse der fünften und eine der neunten Schulstufe beobachtet, um gegebenenfalls auch altersmäßige Unterschiede erheben zu können. Beide Klassen sind Teil eines bilingualen Schulzweiges, in dem der Fachunterricht teilweise auf Englisch durchgeführt und daher vermehrt von SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache besucht wird. Obwohl der Anteil von SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache an einer Neuen Mittelschule (NMS) vermutlich höher wäre (vgl. Kapitel 2 dieses Beitrags), findet die Untersuchung an einer AHS statt. Dies geschieht aufgrund des Umstandes, dass Hauptfächer an NMS für gewöhnlich von zwei Lehrpersonen im Teamteaching unterrichtet werden. Somit ergeben sich andere Möglichkeiten der Differenzierung, als es im Unterricht mit nur einer Lehrperson der Fall ist.

Die Untersuchung wurde von Anfang März bis Mitte April 2016 durchgeführt. In diesem Zeitraum wurden in beiden Klassen je zehn Unterrichtsstunden beobachtet. Folgende Forschungsfragen sollten beantwortet werden:

1. Welche sprachliche Situation ist in den Klassen gegeben?
   1.1 Wie viele DaZ-SchülerInnen gibt es?

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

1.2 Handelt es sich bei diesen um „ordentliche" oder „außerordentliche" SchülerInnen?

2. Differenziert die Lehrperson zwischen DaE[1]- und DaZ[2]-SchülerInnen?
3. Wenn ja, in welchem Ausmaß wird die Differenzierung umgesetzt?

Da die Thematik, wie einleitend beschrieben, bisher nur wenig Beachtung in bereits veröffentlichten Studien fand, folgt die vorliegende Untersuchung einem explorativen Forschungsansatz, bedient sich primär qualitativer Untersuchungsmethoden und erweitert diese, wenn erforderlich, um quantitative Perspektiven. Explorative Forschung dient (im Gegensatz zu experimenteller Untersuchung) der „Erkundung" von nicht oder nur wenig erforschten Gebieten (vgl. Dörnyei 2007: 308). Die Hypothesen werden bei dieser Vorgehensweise nicht zu Beginn aufgestellt, sondern im Verlauf der Untersuchung gewonnen. Qualitative Daten werden vor allem mithilfe von ethnografischen Methoden gesammelt und nach ihrer Analyse einer Interpretation zugeführt. Es gilt, möglichst vorurteils- und erwartungsfrei an die Untersuchung heranzugehen. Die Umsetzung der gewählten Methoden und die Analysen der so gewonnenen Daten ist arbeitsintensiv, was eine geringe ProbandInnenzahl bedingt und die Ergebnisse nicht generalisierbar macht. Dennoch bieten diese einen ersten aussagekräftigen Einblick in das untersuchte Phänomen (vgl. Edmondson & House 2011: 36-39; Dörnyei 2007: 37-38, 126).

Das für die quantitative Erhebung genutzte Untersuchungsinstrument ist ein Fragebogen, mit dessen Hilfe die Sprachlernbiographie und die biographischen Daten der SchülerInnen erhoben wurden. Zur qualitativen Datenerhebung dienen digitale Tonaufzeichnungen des Unterrichts, unterstützt durch während der Hospitation angefertigte handschriftliche Notizen sowie im Unterricht verwendete Arbeitsblätter. Zur Ergänzung wurden Leitfadeninterviews mit beiden Lehrpersonen geführt, um deren Erfahrungen mit DaZ und/oder DaF[3] zu eruieren und die Untersuchungsergebnisse im Ausbildungs- respektive Fortbildungskontext der Lehrpersonen kontextualisieren zu können.

1 Deutsch als Erstsprache
2 Deutsch als Zweitsprache
3 Deutsch als Fremdsprache

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Im Anschluss an die Erstellung und Pilotierung der Forschungsinstrumente und das Einholen aller erforderlichen Genehmigungen seitens der Schulbehörde erfolgten die Leitfadeninterviews und die Fragebogenerhebung mit dem Ziel der Beantwortung der ersten Forschungsfrage sowie deren Unterfragen. Der Fragebogen wurde für die DaZ-SchülerInnen zusätzlich in Englisch bereitgestellt, um falsche Angaben aufgrund von Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden. Ein Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Befragung und die daraus resultierenden Zusammensetzungen der Klassen findet sich in Kapitel 4.[4]

In weiterer Folge wurden die Unterrichtsbeobachtungen mit digitalen Tonaufzeichnungen durchgeführt. Um die digitalen Tonaufnahmen auswerten zu können, wurden diese zunächst teiltranskribiert, indem nur jene Stellen transkribiert wurden, in welchen eine Differenzierung durch die Lehrperson erkennbar war. Anschließend wurden die Transkripte mithilfe der Software MAXQDA12 kodiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert, um Kategoriensysteme für eine systematische Analyse bilden und diese durchführen zu können (vgl. Mayring 2002: 114).

Durch die Auswertung der Transkriptionen und das Heranziehen von ausgewählten, im Unterricht eingesetzten Arbeitsblättern sowie von handschriftlichen Notizen der Forscherin im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung konnten folgende fünf Kategorien, welche in Kapitel 4.3 dieses Beitrags näher erläutert sind, induktiv gebildet werden:

1. Aufmerksamkeitsverteilung
2. Differenzierte Aufgabenstellung
3. Feedback
4. Unterstützende Erklärungen
5. Sprachverwendung

Abschließend wurden die qualitativen Daten quantitativ ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert.

4 Der vollständige Fragebogen sowie dazugehörige Erläuterungen zum Aufbau finden sich bei Gruber (2016).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

4. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden wird zunächst auf die sprachliche Situation in der Klasse eingegangen, anschließend werden Ergebnisse der Leitfadeninterviews präsentiert und zuletzt erfolgt die Darstellung der Auswertung der Unterrichtsbesuche.

4.1. Die sprachliche Situation in den Klassen

Im Hinblick auf die Erhebung der Sprachlernbiographie mittels Fragebogen zeigt Tabelle 1 ausgewählte Items. Die Items wurden in Bezug auf ihre Relevanz für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage und ihrer Unterfragen gewählt.

	5. Schulstufe	**9. Schulstufe**
Gesamtanzahl	22	30
- davon DaZ-SchülerInnen	7 (31,8%)	5 (16,7%)
- davon außerordentliche SchülerInnen	3	4 (+1 Austauschschüler)
Lerndauer Deutsch < 5 Jahre	5	5
Wohndauer in deutschsprachigem Land < 5 Jahre	6	5
bestbeherrschte Sprache	Deutsch: 14 Englisch: 8	Deutsch: 20 Englisch: 7 Spanisch: 1 Japanisch: 1 Somalisch: 1
am häufigsten verwendete Sprache	Deutsch (+ andere): 14 Englisch: 7 Portugiesisch: 1	Deutsch (+ andere): 20 Englisch: 7 Spanisch: 1 Somalisch: 1 keine Angabe: 1

Tabelle 1: Sprachlernbiographien

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Die Klassen werden von sieben bzw. fünf DaZ-SchülerInnen besucht, wobei davon in der fünften Schulstufe drei und in der neunten Schulstufe vier SchülerInnen als „außerordentlich" eingestuft sind. Jeweils fünf SchülerInnen gaben an, seit fünf Jahren oder kürzer Deutsch zu lernen. Sechs bzw. fünf SchülerInnen leben seit maximal fünf Jahren in einem deutschsprachigen Land. Der Bezugswert von fünf Jahren wurde gewählt, da es im Allgemeinen mindestens fünf Jahre dauert, bis die Unterrichtssprache dem Alter und der Schulstufe angemessen beherrscht wird (vgl. Coelho 2012: 57; Cummins 2007: 2, Kapitel 2.2 dieses Beitrags). Auffallend ist, dass ein/e bzw. fünf DaE-SchülerInnen angaben, eine andere Sprache als Deutsch besser zu beherrschen oder häufiger einzusetzen. Dies übersteigt die Zahl an DaZ-SchülerInnen, lässt sich jedoch vermutlich auf den Besuch des bilingualen Schulzweiges zurückführen.

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass beide Klassen von einem hohen Anteil an DaZ-SchülerInnen besucht werden. Entspräche die Zusammensetzung der untersuchten Klassen dem österreichischen Durchschnitt, würden diese von vier respektive sechs DaZ-SchülerInnen besucht werden. In der fünften Schulstufe übersteigt dieser Anteil den österreichischen Durchschnitt daher um 75%, in der neunten Schulstufe liegt er um 16,7% darunter (vgl. Kapitel 2 dieses Beitrags sowie Tabelle 1). Auch wenn eine derartige sprachliche Vielfalt in vielerlei Hinsicht Vorteile mit sich bringen kann, stellt sie Deutschlehrende in ihrer Unterrichtsgestaltung auch vor Herausforderungen.

4.2. Ergebnisse der Leitfadeninterviews

Die Leitfadeninterviews zeigen, dass beide Lehrpersonen sich auf freiwilliger Basis mit den Themen DaF oder DaZ im Rahmen von Wahlfächern während ihrer Studienzeit oder in Fortbildungen befasst haben, jedoch im Curriculum ihres absolvierten Lehramtsstudiums keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen dafür vorgesehen waren und auch keine verpflichtenden Fortbildungen dazu zu besuchen sind. Beide Lehrpersonen unterrichteten vor dem Schuljahr 2015/16 an NMS und sammelten dort bereits Erfahrungen mit DaZ-SchülerInnen.

Anhand ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung und den freiwillig absolvierten Lehr- beziehungsweise Fortbildungsveranstaltungen lässt sich

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

das Interesse der Lehrpersonen an der Thematik erkennen, was für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse von Bedeutung ist.

4.3. Differenzierungen durch die Lehrpersonen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen dargestellt, deren Ziel es war, festzustellen, ob und in welchem Ausmaß die teilnehmenden Lehrpersonen zwischen DaE- und DaZ-SchülerInnen im Deutschunterricht differenzieren.

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2002, 2015) wurden die während der Hospitationen beobachteten und transkribierten Differenzierungsmaßnahmen zu Kategorien und Subkategorien zusammengefasst. Insgesamt sind fünf Kategorien (Kapitel 3 dieses Beitrags) und 21 Subkategorien generiert worden. Diese sollen nachfolgend näher beschrieben und quantitativ analysiert werden.

4.3.1 Darstellung der Häufigkeiten der Analysekategorien

Im Folgenden gilt es, die Häufigkeiten der Analysekategorien quantitativ auszuwerten (Tabelle 2) und einander grafisch gegenüberzustellen (Abbildung 1).

In den 20 untersuchten Unterrichtsstunden sind insgesamt 65 Differenzierungen festzustellen, wie anhand der beiden Summen der gesamten Differenzierungsmaßnahmen in Tabelle 2 erkennbar ist. Durchschnittlich finden pro Stunde 3,25 Differenzierungen (2,9 in der fünften Schulstufe und 3,6 in der neunten) statt. Das Maximum beträgt zehn Differenzierungen innerhalb einer Stunde, es gibt jedoch auch Stunden, in denen keine einzige Differenzierung stattfindet.

Abbildung 1 zeigt, dass *Unterstützende Erklärungen* mit insgesamt 19 Fällen die am häufigsten vertretene Analysekategorie ist; sie tritt in der fünften Schulstufe zwölfmal und in der neunten Schulstufe siebenmal auf. In der neunten Schulstufe sind Maßnahmen der Kategorien *Differenzierte Aufgabenstellung* und *Sprachverwendung* mit elf respektive 14 Fällen am häufigsten, in der fünften Schulstufe sind diese hingegen nur vier- respektive dreimal vorhanden. In Summe siebenmal erfolgt eine besondere *Aufmerksamkeitsverteilung* und stellt somit die am seltensten auftretende Kategorie dar, gefolgt von *Feedback* mit sieben Fällen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Schulstufe (N=10 Unterrichtseinheiten pro Schulstufe)		Summe	Minimum	Maximum	Mittelwert
5	Aufmerksamkeitsverteilung	5	0	2	0,50
	Differenzierte Aufgabenstellung	4	0	1	0,40
	Feedback	5	0	2	0,50
	Unterstützende Erklärungen	12	0	5	1,20
	Sprachverwendung	3	0	2	0,30
	Gesamt	29	0	10	2,90
9	Aufmerksamkeitsverteilung	2	0	1	0,20
	Differenzierte Aufgabenstellung	11	0	3	1,10
	Feedback	2	0	1	0,20
	Unterstützende Erklärungen	7	0	3	0,70
	Sprachverwendung	14	0	3	1,40
	Gesamt	36	0	8	3,60

Tabelle 2: Häufigkeiten der Analysekategorien

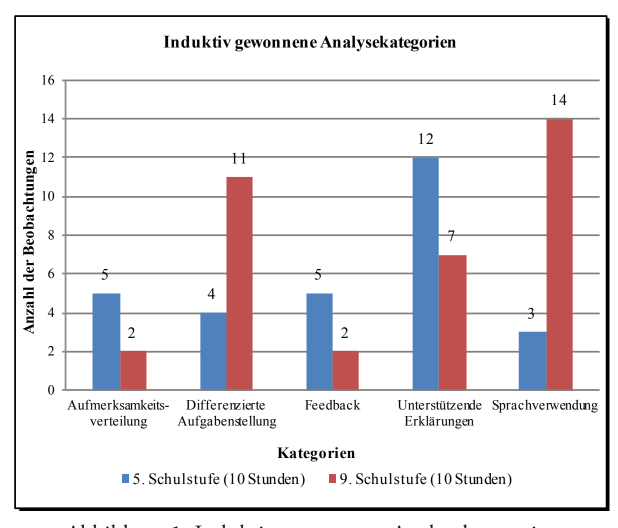


Abbildung 1: Induktiv gewonnene Analysekategorien

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

fe zwölfmal und in der neunten Schulstufe siebenmal auf. In der neunten Schulstufe sind Maßnahmen der Kategorien *Differenzierte Aufgabenstellung* und *Sprachverwendung* mit elf respektive 14 Fällen am häufigsten, in der fünften Schulstufe sind diese hingegen nur vier- respektive dreimal vorhanden. In Summe siebenmal erfolgt eine besondere *Aufmerksamkeitsverteilung* und stellt somit die am seltensten auftretende Kategorie dar, gefolgt von *Feedback* mit sieben Fällen.

4.3.2 Kategorie Aufmerksamkeitsverteilung

Die Kategorie *Aufmerksamkeitsverteilung* lässt sich in zwei Subkategorien unterteilen: Die Subkategorie *Einzelgespräch mit DaZ-SchülerInnen* zeichnet sich dadurch aus, dass das Gespräch in gemäßigter Lautstärke zwischen der Lehrperson und einem/einer DaZ-SchülerIn stattfindet. Die zweite Subkategorie, *Aufteilung in DaE-/DaZ-Gruppen*, besteht darin, dass diese beiden Gruppen den gleichen Arbeitsauftrag erhalten und bearbeiten, jedoch eine Gruppe gemeinsam arbeitet und dabei deutlich mehr Unterstützung und Zuwendung durch die Lehrperson erhält. Eine derartige Aufteilung zeigt sich in Auszug (1):

(1) Lehrperson 1: Ich erkläre zuerst noch ein paar Sachen, dann werden wir uns aufteilen. Ich möchte wieder eine Gruppe hier auf dieser Seite haben, die als Gruppe arbeitet. Vor allem die Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, wobei, wenn jemand von euch sagt: „Ich würde es gern einmal probieren", dann könnt ihr das gerne auch in Einzelarbeit probieren. Ihr könnt auch dann jederzeit herüberwechseln.

Im angeführten Beispiel arbeiten DaZ-SchülerInnen gemeinsam mit der Lehrperson in der Gruppe und die DaE-SchülerInnen in Einzelarbeit. Somit erhalten die SchülerInnen der DaZ-Gruppe mehr Aufmerksamkeit aufgrund der direkten Betreuung durch die Lehrperson.

Abbildung 2 zeigt die absoluten Beobachtungen der genannten Bereiche in beiden Schulstufen:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

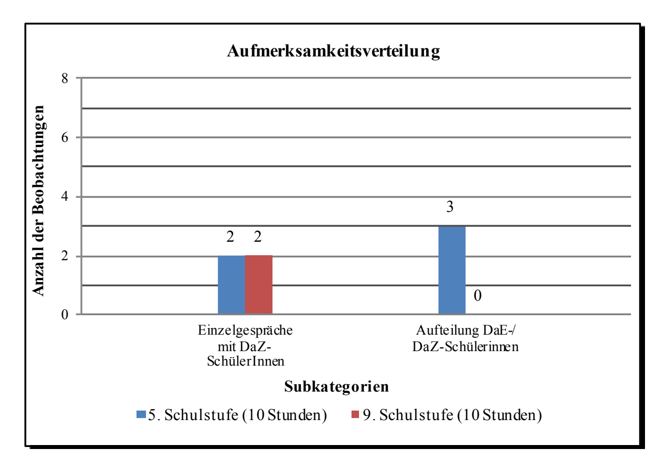


Abbildung 2: Aufmerksamkeitsverteilung

Im Beobachtungszeitraum gibt es in beiden Schulstufen jeweils zwei Fälle, in denen die Lehrpersonen Einzelgespräche mit einem/einer DaZ-SchülerIn führen, wohingegen keine derartigen Gespräche mit DaE-SchülerInnen stattfanden. In drei Fällen wird in der fünften Schulstufe eine Aufteilung von DaE- und DaZ-SchülerInnen vorgenommen, in der neunten Schulstufe ist dies kein einziges Mal der Fall.

4.3.3 Kategorie Differenzierte Aufgabenstellung

Der Kategorie *Differenzierte Aufgabenstellung* werden jene Fälle zugeordnet, in denen DaZ-SchülerInnen eine andere Aufgabenstellung erhalten als DaE-SchülerInnen. Zum einen wird beobachtet, dass von der Lehrperson eine nicht verpflichtende Empfehlung zur Wahl eines bestimmten Themas ausgesprochen wird, wie es (2) zeigt:

(2) Lehrperson 1: Ihr werdet es genau merken, was man tun muss beim Arbeitsblatt, da stehen nämlich die Wörter, die Verben, stehen in der Nennform und diese Wörter muss man in der richtigen Zeit mit der richtigen Person dann einsetzen. […] [F]ür all jene, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, würde ich vorschlagen, macht

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

dieses Arbeitsblatt Ihr könnt wählen. Ihr könnt beide anschauen, natürlich, aber das wäre wirklich ganz gezielt für euch.

Zum anderen kommt es vor, dass die Lehrperson unterschiedliche Sozialformen für DaE- und DaZ-SchülerInnen wählt. Weitere Subkategorien bestehen darin, dass die DaZ-SchülerInnen einen gänzlich anderen Arbeitsauftrag erhalten oder den gleichen Arbeitsauftrag wie die DaE-SchülerInnen bearbeiten, sich die jeweiligen Arbeitsblätter jedoch unterscheiden, indem sie beispielsweise zusätzliche Erklärungen oder Übersetzungen beinhalten. In manchen Fällen wird es den DaZ-SchülerInnen überlassen, ob sie die Aufgabe in einer anderen Sprache (meist Englisch) bearbeiten oder die Aufgabe auslassen.

Insgesamt werden differenzierte Aufgabenstellungen häufiger in der neunten als in der fünften Schulstufe gegeben, wie Abbildung 3 zeigt:

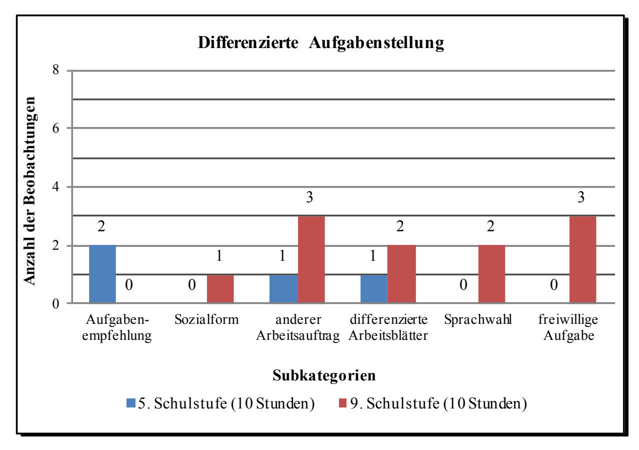


Abbildung 3: Differenzierte Aufgabenstellung

In der fünften Schulstufe wird bei der Aufgabenstellung viermal zwischen DaZ- und DaE-SchülerInnen differenziert, in der neunten Schulstufe ist dies elfmal der Fall. Dabei werden in letzterer je drei Fälle beobachtet, in denen ein anderer Arbeitsauftrag gestellt wird oder die Aufgabe für die DaZ-SchülerInnen nicht verpflichtend ist.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4.3.4 Kategorie *Feedback*

Feedback bezeichnet eine Rückmeldung, die in vielen Fällen eine Evaluation beinhaltet (Buhren 2015: 16-17). Zur Kategorie *Feedback* zählen daher schriftliche und mündliche Rückmeldungen durch die Lehrperson in Bezug auf eine mündliche Aussage oder eine schriftliche Handlung eines oder einer DaZ-SchülerIn, eine differenzierte Benotung oder auch die Aufforderung, Deutsch zu sprechen.

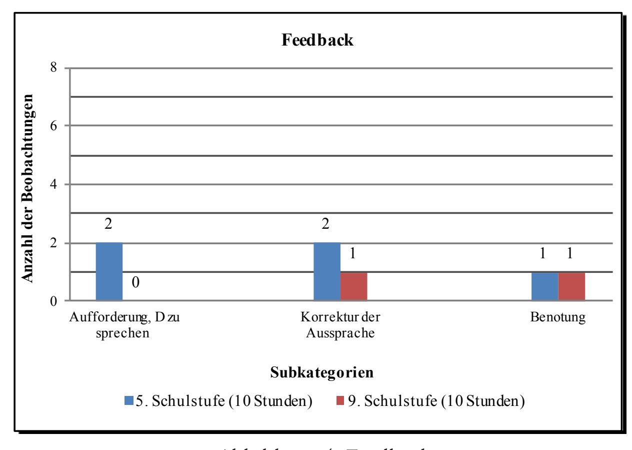


Abbildung 4: Feedback

Differenziertes Feedback erfolgt insbesondere in der fünften Schulstufe, wie in Abbildung 4 deutlich wird: In zwei Fällen werden SchülerInnen zur Verwendung der deutschen Sprache aufgefordert, nachdem sie die Aufgabe auf Englisch beantwortet hatten. Auszug (3) stellt einen solchen Fall dar:

(3) Schülerin 1: It will flood?
Lehrperson 1: Genau, das kann passieren! Ja. Findest du ein deutsches Wort?

Zweimal findet in der fünften Schulstufe eine Korrektur der Aussprache statt. Eine differenzierte Benotung durch die Verwendung von Symbolen für DaZ-SchülerInnen und Ziffernoten für DaE-SchülerInnen findet in beiden Klassen jeweils einmal statt.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4.3.5 Kategorie Unterstützende Erklärungen

Die Kategorie *Unterstützende Erklärungen* umfasst vor allem die Klärung unklarer Begriffe oder Texte gegenüber DaZ-SchülerInnen. Die Klärung kann als Umschreibung eines Sachverhaltes oder Wortes auf Deutsch und/oder Englisch oder als Übersetzung in Form einer direkten Translation erfolgen. Teilweise werden ähnliche Begriffe oder grammatische Phänomene anderer Sprachen herangezogen und auf diese Weise Bezüge hergestellt. Ein solcher Fall ist in (4) erkennbar:

(4) Lehrperson 1: Hier haben wir einen Vokalwechsel. Der Mitlaut [sic!] verändert sich. Das a, e, i, o, u verändert sich. Unregelmäßige Verben. Gibt es das im Englischen auch? Schülerin 2, vielleicht kannst du schon die Antwort darauf sagen.
Schülerin 2: Ja, gibt es schon.
Lehrperson 1: Mhm, zum Beispiel bei
Schülerin 3: See, saw
Schülerin 2: I see, I saw, I've seen
Lehrperson 1: Genau. See, saw, seen. [...] Es gibt Wörter, da ist es gleich, zum Beispiel „put, put, put" und dann gibt es Wörter „go, went, gone". Also, auch wenn man eine Fremdsprache lernt, egal ob das nun Französisch, Deutsch oder Englisch ist, Stammformen muss man in allen Sprachen lernen, um die Zeiten ausdrücken zu können.

Die Lehrperson erklärt in der dargestellten Sequenz unregelmäßige Verben im Deutschen, indem sie einen Bezug zum Englischen herstellt. Sie merkt an, dass es dasselbe Phänomen in mehreren Sprachen gibt und lässt anschließend eine DaZ-Schülerin ein Beispiel für unregelmäßige Verben im Englischen nennen.

Weitere differenzierte Formen der Erklärung bestehen darin, dass die Lehrperson Aussagen oder Textteile zum besseren Verständnis mündlich übersetzt oder auch DaE-SchülerInnen zu diesen Hilfeleistungen auffordert. Des Weiteren kann die Lehrperson darauf hinweisen, wie Wörterbücher an dieser Stelle weiterhelfen können. Darüber hinaus kommt es vor, dass sich die Lehrpersonen einer Mischform dieser Maßnahmen bedienen.

Die Lehrpersonen gehen bei ihren Erklärungen sehr unterschiedlich vor, wie Abbildung 5 zeigt:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

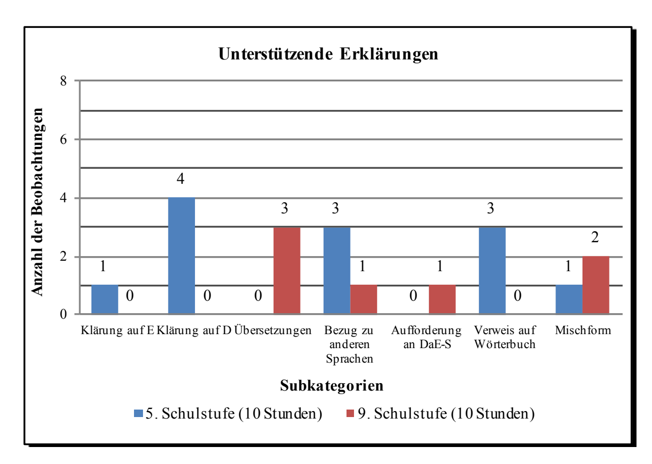


Abbildung 5: Unterstützende Erklärungen

Die am häufigsten auftretende Subkategorie ist *Klärung auf Deutsch*. Sie tritt viermal in der fünften Schulstufe auf, wenn auch kein einziges Mal in der neunten Schulstufe. Insgesamt wird viermal ein Bezug zu Englisch oder Spanisch hergestellt.

4.3.6 Kategorie Sprachverwendung

Die Kategorie *Sprachverwendung* unterscheidet sich von den Subkategorien *Klärung auf Deutsch* und *Klärung auf Englisch* der Kategorie *Erklärungen* insofern, als dass erstere nicht eine Reaktion auf ein SchülerInnenverhalten darstellt. Die Lehrperson verwendet ohne explizit formulierten Grund Englisch, um einen/eine DaZ-SchülerIn anzusprechen. Wie Abbildung 6 erkennen lässt, zeigen sich drei Möglichkeiten, wie die Lehrperson hier vorgeht: Die SchülerInnen werden nur auf Englisch angesprochen; die Lehrperson wechselt die Sprache während des Gesprächs von Deutsch zu Englisch oder vice versa, meist als Reaktion darauf, dass die SchülerInnen ebenfalls Englisch verwenden, wie in Ausschnitt (5):

(5) Lehrperson 2: Danke. Schülerin 4.
Schülerin 4: Ich möchte nicht.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Lehrperson 2: Warum?
Schülerin 4: It might be wrong.
Lehrperson 2: It can't be wrong.

Ebenfalls kommt es vor, dass dieselbe Aussage zuerst auf Deutsch und anschließend auf Englisch formuliert wird, oder auch umgekehrt. Diese Vorgehensweise soll anhand von Beispiel (6) verdeutlicht werden:

(6) Lehrperson 2: Schülerin 5, what did you choose? Was hast du ausgewählt?

Die Häufigkeiten der einzelnen Subkategorien werden in Abbildung 6 dargestellt:

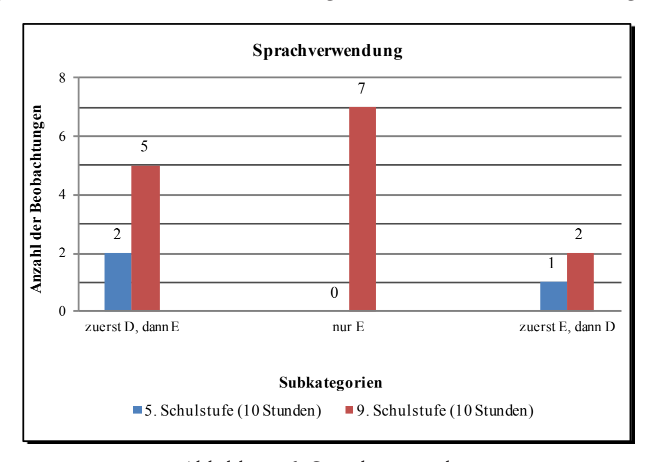


Abbildung 6: Sprachverwendung

Von den drei Subkategorien der Analysekategorie Sprachverwendung ist eine nur in der neunten Schulstufe vorzufinden: In keinem Fall werden die DaZ-SchülerInnen der fünften Schulstufe von der Lehrperson nur auf Englisch angesprochen. In der neunten Schulstufe hingegen wird diese Vorgehensweise siebenmal verwendet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beiden Lehrpersonen im Wesentlichen die gleichen Vorgehensweisen für eine differenzierte Gestaltung ihres Unterrichts wählen, diese jedoch mit unterschiedlicher Häufigkeit einsetzen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Auf eine ausführliche Interpretation der Ergebnisse muss aufgrund des Umfangs dieses Beitrages verzichtet werden (s. dazu Gruber 2016).

5. Konklusion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt ausgewählte Ergebnisse einer Diplomarbeitsstudie, die sich mit Differenzierungsmaßnahmen von DaZ im Deutschunterricht zweier Klassen einer AHS befasste.

Die Untersuchung hat ergeben, dass („außerordentliche“) DaZ-SchülerInnen beide Klassen besuchen und Differenzierungsmaßnahmen im beobachteten Regelunterricht eingesetzt werden. Zu berücksichtigen ist, dass beide beobachteten Lehrpersonen ein persönliches Interesse an der Thematik aufweisen. Abhängig davon sowie von der Vorerfahrung würde die Beobachtung anderer Lehrpersonen unter Umständen andere Ergebnisse hervorbringen.

Obwohl sich die Differenzierungsmaßnahmen der Lehrpersonen unterscheiden, ist keine eindeutige Rücksichtnahme auf das Alter oder ein Bezug zu Spracherwerbsstufen erkennbar. Die Lehrpersonen differenzieren, indem sie den DaZ-SchülerInnen erhöhte Aufmerksamkeit zukommen lassen, das Feedback differenziert gestalten, Bezüge zu anderen Sprachen herstellen oder Gespräche in anderen Sprachen führen und gelegentlich die Aufgabenstellungen anpassen. Auch wenn es sich bei den 3 (in der fünften Schulstufe) respektive 3,6 (in der neunten Schulstufe) Differenzierungsmaßnahmen pro Unterrichtseinheit oft nur um kurze, eher spontan anmutende Aktivitäten handelt, so ist dennoch erkennbar, dass die Lehrpersonen versuchen, auf die sprachliche Heterogenität in der jeweiligen Klasse einzugehen. Dabei fällt der Lehrperson der fünften Schulstufe eine einfachere Aufgabe zu als jener der neunten: Da sich die SchülerInnen noch in einer früheren Sprachentwicklungsstufe befinden und einen geringeren Aufholbedarf haben (vgl. Coelho 2012: 61; Oksaar 2003: 57; Tracy 2014: 22), profitieren sie vom regulären, deutlich auf die Sprache als solche fokussierenden Deutschunterricht stärker. In der neunten Schulstufe hingegen ist der Deutschunterricht lehrplangemäß mehr Fach- als Sprachunterricht, weshalb den DaZ-SchülerInnen zum Teil die sprachliche Förderung fehlt. Die Lehrperson müsste

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

hier grundlegende Grammatikprinzipien und Vokabular mit fortgeschrittenen fachlichen Inhalten verknüpfen, damit die DaZ-SchülerInnen den notwendigen Sprachunterricht erhalten, was mit höherem, zusätzlichem Aufwand für die Lehrperson verbunden wäre und gezielteres Wissen um Prinzipien der Zweitsprachendidaktik voraussetzen würde.

Neben dem bereits in Kapitel 2.1 erwähnten zusätzlichen Förderunterricht wäre Teamteaching eine weitere Möglichkeit, mit erstsprachlicher Heterogenität umzugehen. Hierfür würden sich speziell ausgebildete DaZ-Lehrpersonen besonders eignen. Diese Lösung wäre vor allem in der fünften Schulstufe sinnvoll, da hier der Regelunterricht gemäß Lehrplan unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen auch für DaZ-SchülerInnen geeignet sein kann. In der neunten Schulstufe würde Teamteaching zwar ebenfalls mehr Möglichkeiten zur Differenzierung bieten, jedoch wäre diese Lösung alleine für eine nachhaltige Sprachförderung vermutlich nicht ausreichend.

Grundsätzlich wäre eine stärkere Einbindung von DaZ in die Lehramtsstudien zu begrüßen. Auch sollte bereits im Studium verdeutlicht werden, dass die Förderung der Unterrichtssprache nicht ausschließlich Aufgabe der Deutschlehrpersonen ist (vgl. Jeuk 2013: 120; Rösch 2014: 457). Aus diesem Grund wären (zusätzliche) Lehrveranstaltungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer, die in der Regel auf Deutsch unterrichtet werden, wünschenswert. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen bessere Unterstützung (in der Ausbildung oder auch durch Förderkurse für die SchülerInnen) benötigen, um ihrer Aufgabe gerecht werden zu können.

Da die vorliegende Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt wurde, ist an dieser Stelle auf einige inhärente Beschränkungen hinzuweisen. So waren aufgrund der zeitlichen Limitierung einer Diplomarbeit die ProbandInnenzahl und der Untersuchungszeitraum stark begrenzt. Dennoch kann die Studie zu weiterer Forschung anregen und als Vorarbeit oder Pilotstudie für mögliche zukünftige Untersuchungen verstanden werden. So konnte gezeigt werden, dass Differenzierungsmaßnahmen stattfinden – zukünftige Untersuchungen könnten diese Differenzierung beispielsweise im Hinblick auf ihren Beitrag zu einem erfolgreichen Unterricht sowohl für DaE- als auch DaZ-SchülerInnen

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

betrachten. Unberücksichtigt blieben auch lernerindividuelle Faktoren und Fördermaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts. Des Weiteren betrachtete die Untersuchung nur jeweils eine Lehrperson in einer Schulklasse an derselben Schule für wenige Wochen. Dadurch wird die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt.

Wünschenswert wären weitere schultypenübergreifende Untersuchungen, damit eine repräsentative Beschreibung des Ist-Zustandes geboten und gegebenenfalls auch ein Vergleich zu anderen Unterrichtsformen gezogen werden kann. Darüber hinaus wären Langzeitstudien notwendig, die die Auswirkungen der durchgeführten Differenzierungen abbilden können.

Abschließend ist festzuhalten, dass in der vorgestellten Studie Differenzierungsmaßnahmen beobachtet werden konnten. Dennoch ist hier weiterhin ein Forschungsdesiderat auszumachen, das noch zahlreiche weitere Studien zu seiner Schließung erfordert.

Literatur

Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2014). *Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierung. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 11-30). Basel, Weinheim: Beltz.

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (RIS) (2016a, 10. November). *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz: SchOG*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2010.11.2016.pdf [10.11.2016 - Seite nicht mehr abrufbar].

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (RIS) (2016b, 10. November). *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz: SchUG*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2010.11.2016.pdf [10.11.2016 - Seite nicht mehr abrufbar].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2004). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh [29.10.2018].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2016). *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen* (20. Aufl.). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule: Nr. 1/2016-17. Verfügbar unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [03.12.2018].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16* (18. Aufl.). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK: Nr. 2/2016-17. Verfügbar unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf [03.12.2018].

Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2008). *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* (3. Aufl.). Tübingen: Francke.

Coelho, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, *19*, 198-205. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19 [03.12.2018]

Cummins, J. (2007). *Promoting Literacy in Multilingual Contexts: Research Monograph No. 5*. Ontario Ministry of Education. Verfügbar unter: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Cummins.pdf. [03.12.2018]

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Edmondson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. Aufl.). Tübingen: Francke.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Grosjean, F. (2001). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism* (Nachdruck). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Gruber, T. (2016). *Die multilinguale Deutschklasse: Differenzierung von Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht des Fachs Deutsch*. Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Hufeisen, B. (1998). L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169-183). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Jeuk, S. (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Knapp, W. (2014). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.) (S. 133-148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Lanig, J. (2012). *Differenzierung im Klassenzimmer: Methoden gegen die Uniformität des Lernens*. Berlin: Raabe.

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (2014). *Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/la-geiwi_stand-01.10.2014.pdf [03.12.2018].

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (2016). *Änderung des Curriculums für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck: 47. Stück/491. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2015-2016/47/mitteil.pdf [03.12.2018].

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Neuner, G. (1998). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache: Grundlagen und Konzepte für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache im Schulbereich. In G. Neuner, S. Glienicke & W. Schmitt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht* (S. 17-29). Berlin, München: Langenscheidt.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ott, M. (2014). DaZ als Integrationskonzept? In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.) (S. 200-214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, *6* (2), 186-214.

Rösch, H. (2014). Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.) (S. 457-466). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-33). Berlin: Springer VS.

VanPatten, B. & Williams, J. (2007). Introduction: The Nature of Theories. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (S. 1-16). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Sprachliche und kulturelle Diversität angehender Fremdsprachenlehrkräfte am Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik – Chancen und Herausforderungen

Barbara Hinger, Katrin Schmiderer

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die sprachliche Diversität von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen, die am sprachenübergreifend und mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (nachfolgend abgekürzt: IMoF) (Hinger 2016; Hirzinger-Unterrainer 2013) ihre Fachdidaktikausbildung absolvieren, und diskutiert die Frage, ob und wie Studierende ihren eigenen lebensweltlich bedingten mehrsprachigen Hintergrund reflektieren und einschätzen. Darüber hinaus sollen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, auf die mehrsprachige Studierende in ihrer Ausbildung treffen, aufgezeigt werden. Neben einer longitudinalen Online-Fragebogenerhebung über bisher zehn Semester zur Erhebung des lebensweltlichen und schul-/studienbedingten sprachlichen Hintergrundes der Studierenden am IMoF werden Leitfadeninterviews mit ausgewählten Studierenden, die nicht monolingual Deutsch aufgewachsen sind, herangezogen. Im Sinne einer biographischen Fallanalyse soll eines der zehn durchgeführten Interviews narrativ beschrieben werden; dabei soll gezeigt werden, ob und wie die Studierende ihre mehrsprachigen Kompetenzen als „added value“ (Cenoz 2009: 2) wahrnimmt.

2. LehrerInnen mit Migrationshintergrund[1] im Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen

In Hinblick auf die aus Bildungsstatistiken hervorgehenden Bildungsnachteile

1 Unter Migrationshintergrund werden hier individuelle und familiäre Migrationserfahrungen unabhängig von der Staatsangehörigkeit gefasst (u. a. UNECE 2015).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

für einen großen Teil von SchülerInnen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau und Migrationshintergrund (u. a. Benholz & Mavruk 2016; OECD 2016; Siebert-Ott 2013) wird im bildungspolitischen Diskurs der Umgang mit der sprachlichen und kulturellen, meist lebensweltlich bedingten, Diversität der SchülerInnen als Herausforderung beschrieben. Daraus muss u. a. geschlossen werden, dass es adäquater Qualifizierungsmöglichkeiten zukünftiger und im Beruf stehender Lehrkräfte für den Umgang mit Diversität bedarf.

In diesem Zusammenhang weisen WissenschaftlerInnen und Bildungsverantwortliche seit Längerem auf ein bestehendes Missverhältnis zwischen dem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und dem Anteil an PädagogInnen mit einem ebensolchen Hintergrund hin und fordern einen höheren Anteil an (Fremdsprachen-)Lehrpersonen mit Migrationshintergrund sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe.[2] Sie berufen sich dabei neben einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit auf die den LehrerInnen mit Migrationshintergrund zugesprochenen Fähigkeiten, als Vorbilder und BrückenbauerInnen zu fungieren. Diese würden es aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen bewerkstelligen, Integration und breitere gesellschaftliche Teilhabe von SchülerInnen mit Migrationshintergrund voranzutreiben, wären prädestiniert für die Arbeit mit Eltern und könnten gleichzeitig ein besseres Verständnis für kulturelle Diversität von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund fördern (vgl. Strasser & Steber 2010: 97).

Gleichzeitig muss auf die aktuell als problematisch zu betrachtende statistische Datenlage zur Untervertretung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund verwiesen werden; auch beschäftigen sich nur einige wenige empirische Forschungsprojekte im deutschsprachigen Raum[3] mit den genannten Zuschreibungen und Erwartungen. Sie bestätigen zwar eine hohe Sensibilität für mehrsprachige und

2 Siehe in Österreich: Projekt und Empfehlungen „Diversität und Mehrsprachigkeit an Pädagogischen Hochschulen" (BMUKK 2013; Knappik, Dirim & Döll 2013), Herzog-Punzenberger & Wroblewski 2010; für Deutschland: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011; für die Schweiz: Bader & Fibbi 2012.

3 Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit *minority teachers* wird in Einwanderungsländern wie Großbritannien bereits seit den 1980er Jahren geführt, kann hier aber nicht näher behandelt werden, auch weil sie nicht ohne genauere Betrachtung der historischen Gegebenheiten und der dortigen Strategien der Einwanderungspolitik auf den mitteleuropäischen Kontext übertragen werden kann (u. a. Georgie 2013).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

interkulturelle unterrichtliche Aspekte bei Lehrpersonen mit Zuwandererbiographien (u. a. Edelmann 2013, 2014; Georgi, Ackermann & Karakaş 2011): So geht etwa aus der „Bremer Regionalstudie zum Studienverlauf und zur Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit und ohne ‚Migrationshintergrund'" (vgl. Karakaşoğlu 2011: 129) hervor, dass Lehramtsstudierende die Förderung von Bildungserfolg und sozialer Integration ihrer zukünftigen LernerInnen mit Migrationshintergrund signifikant häufiger als Mitentscheidungskriterium für ihre Studienwahl angeben als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund. Knappik & Dirim (2012: 92) weisen aber darauf hin, dass Bewusstsein und Ressourcen, über die angehende Lehrpersonen mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Erfahrungsschatzes verfügen können, nicht mit im Rahmen einer Ausbildung erworbenen Fähigkeiten gleichzusetzen sind. Sie sprechen sich vielmehr für eine differenzierte Betrachtung der gängigen Zuschreibungen aus, gerade auch weil diese Form der positiven Diskriminierung eine Überforderung der angesprochenen Zielgruppe implizieren kann und oft eine „Vorenthaltung von Qualifikationsangeboten legitimiert" (ebd.). Georgi et al. (2011: 267) nehmen einen ähnlichen Standpunkt auf der Basis einer quantitativen und qualitativen Untersuchung unter Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Deutschland ein. Ihre Fragebogenstudie zeigt zwar, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund das Selbstvertrauen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gezielt zu fördern versuchen und nach außen sprachliche und kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer verkörpern, Herkunfts-/Migrationssprachen in ihrem eigenen Unterricht – so wird aus der Analyse der Interviews klar – aber nur selten aufgreifen oder einführen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund stattdessen dazu verpflichten, die Bildungssprache zu verwenden respektive auf ihre Erstsprachen (L1) zu verzichten. Diese Beschreibung erinnert an Gogolins (2008) Begriff des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule", der scheinbar auch von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eingenommen wird. Georgi et al. (2011: 266) stellen in ihren qualitativen Befunden zudem einen oft zwar „*bewusste[n]*, aber nicht notwendigerweise *reflektierten* Umgang mit Heterogenität" [Hervorhebungen im Original] seitens der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund fest und zeigen, dass Fördermaßnahmen meist intuitiv motiviert sind und kaum geplant getroffen werden. Demnach gilt es noch zu klären, inwiefern das Vorhandensein

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

von Migrationserfahrungen in den individuellen Biographien von (angehenden) Lehrpersonen eine Rolle für deren professionelle Identität und deren professionelles Handeln spielt und welche indirekten Wirkungen sich dadurch ergeben können (vgl. Strasser & Steber 2010: 117).

An lehrerInnenbildende Institutionen muss in jedem Fall der Anspruch gestellt werden, sich mit der Diversität der eigenen Studierenden auseinanderzusetzen, die daraus erwachsenden Potenziale für eine Professionalisierung zu nutzen und Diversität systematisch in allen Phasen der LehrerInnenaus- und -fortbildung zu verankern (u. a. Edelmann 2013; Kappus 2013; Georgi et al. 2011). Wie aus einer Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts DIVAL an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen hervorgeht, gestalten sich Selbst- und Fremdzuschreibungen von Studierenden und Lehrenden oft sehr unterschiedlich. Dem Potenzial von Studierenden mit Migrationshintergrund wird insgesamt gesehen im Rahmen der Ausbildung nach wie vor kaum bis keine Bedeutung beigemessen (Beck, Bischoff & Edelmann 2014). Aus der Bremer Regionalstudie gehen Studierende mit Migrationshintergrund zwar nicht per se als Zielgruppe von Unterstützungsmaßnahmen hervor, sie geben aber vor allem für den Bereich der sprachlichen Unterstützung sehr spezifischen Förderbedarf an (vgl. Bandorski & Karakaşoğlu 2013: 145).

3. Fragebogenerhebung zur sprachlichen Vielfalt bei Fremdsprachenstudierenden im Lehramt

Ob und wie die beschriebenen Diskrepanzen durch eine sprachenübergreifende, fremdsprachendidaktische Ausbildung im Rahmen des IMoF überwunden werden können und wie lebensweltlich mehrsprachige Lehramtsstudierende ihren Hintergrund und ihre mehrsprachigen Erfahrungen für sprachlich heterogene Klassenzimmer modellieren können, soll in der im Folgenden vorgestellten qualitativen Interviewbefragung dargestellt werden (u. a. Hinger 2016; Hinger & Schmiderer 2018). Zuvor sollen Einblicke in eine quantitative Online-Fragebogenerhebung über zehn Semester (Sommersemester 2013 bis einschließlich Wintersemester 2017/18) gewährt werden, bei der Studierende der Lehrveranstaltung

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

„Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ u. a. zu ihrem lebensweltlichen und schulisch-/studienbedingten sprachlichen Hintergrund befragt wurden.

Lehramtsstudierende der Unterrichtsfächer Englisch, Italienisch, Französisch, Russisch und Spanisch werden am IMoF im Rahmen ihres Diplomstudiums (auslaufend) und ihres Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe (seit dem Studienjahr 2015/16) im Bereich Fremdsprachendidaktik ausgebildet und durchlaufen dabei neben sprachspezifischen Lehrveranstaltungen jeweils zu Beginn und gegen Ende ihrer Ausbildung sprachenübergreifende Kurse, die sie einerseits in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, und damit in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, und andererseits in das Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen einführen. In der erstgenannten sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung, die mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente von der ersten Einheit an aufgreift, werden die Studierenden auf freiwilliger Basis um die Teilnahme an der genannten Online-Fragebogenerhebung gebeten. Von insgesamt 892 bisher kontaktierten Studierenden beantworteten 618 den Online-Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 69,3% entspricht. Neben der kurzen Darstellung allgemeiner demografischer Angaben sowie Angaben zur Studienfachwahl sollen in der Folge Ergebnisse zum lebensweltlichen sprachlichen Hintergrund der Studierenden fokussiert werden.

Ergebnisse

Bezogen auf den erhobenen Zeitraum setzen sich die TeilnehmerInnen aus 78,8% weiblichen und 21,2% männlichen Studierenden zusammen (Minimum: 68,5% weiblich, 11% männlich, Maximum: 89% weiblich, 31,6% männlich). Hinsichtlich des Alters der Studierenden zeigt sich eine relativ heterogene Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, denn auch wenn das Durchschnittsalter mit 22,2 Jahren (Standardabw. 3,74) als eher typisch anzusehen ist, reicht die Spannweite von 18 bis 46 Jahren. Bei der Wahl der Unterrichtsfächer bei Fremdsprachenstudierenden kann ein deutlicher Überhang an Englischstudierenden festgestellt werden. So wählen im Schnitt 59,6% der Studierenden Englisch als

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

erstes Studienfach, für Französisch und Italienisch entscheiden sich 13% respektive 13,2%. Auf Spanisch als erstes Studienfach entfallen 10,2%, auf Russisch 4%. Als zweites Studienfach werden bevorzugt romanische Sprachen gewählt: Spanisch liegt hier mit 26,1% der Studierenden an erster Stelle, gefolgt von Italienisch mit 22,5%; 21,1% der Studierenden entscheiden sich für Englisch als zweites Studienfach, 18,3% für Französisch und 12% für Russisch.

Hinsichtlich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Studierenden wird im Folgenden zum einen die Anzahl von Studierenden dargestellt, die ihre L1 als Studienfach für ihr Lehramtsstudium wählen. Zum anderen werden jene Studierenden beschrieben, die mehrsprachig aufgewachsen sind, wobei mehrsprachig hier als mit mehr als einer L1 aufgewachsen verstanden wird.[4] Die Ergebnisse der Erstsprachen von Studierenden, die diese auch als Fremdsprachenlehramtsstudium absolvieren, zeigen, dass es sich nur um wenige Studierende handelt, da lediglich 7,2% der Befragten ihre L1 als Studienfach wählen: Dabei ist Italienisch als L1 die am häufigsten gewählte Sprache, was sich vor allem durch die geografische Lage der Universität Innsbruck erklären lässt, da davon auszugehen ist, dass sich Studierende aus Südtirol mit Italienisch als L1 oft für eine Ausbildung an der Universität Innsbruck entscheiden. Hinsichtlich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zeigen die Daten, dass durchschnittlich 18,8% (Standardabw. 3,66) der Studierenden mehrsprachig aufgewachsen sind. Der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Studierender ist dabei – mit Ausnahme des Wintersemesters 2016/2017 (15,5%) und des Wintersemesters 2017/18 (17,5%) – von minimal 10,9% (Wintersemester 2014/15) auf maximal 27,5% im Sommersemester 2017 angestiegen. Ob ggf. die Implementierung des neuen Bachelorstudiums (ab Wintersemester 2016/17 im Rahmen der erhobenen Daten) die niedrigeren Werte in den Wintersemestern 2016/17 und 2017/18 erklärt, bleibt abzuwarten. Interessant erscheint jedenfalls der stete Anstieg von lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden im Laufe des Untersuchungszeitraums.

4 Die erhobenen Werte für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Studierenden wurden aus diversen Gründen nur von Wintersemester 2014/15 bis einschließlich Wintersemester 2017/18, und damit für sieben der insgesamt zehn untersuchten Semester erhoben.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4. Interviewstudie zu Herausforderungen und Chancen lebensweltlich mehrsprachiger Studierender

Die qualitativen Erhebungen in Form von Leitfadeninterviews sollen zeigen, ob und wie Studierende am IMoF, die nicht monolingual Deutsch aufgewachsen, sondern lebensweltlich mehrsprachig sind, ihre multilingualen Erfahrungen und Kompetenzen einschätzen und diese auf ihr zukünftiges professionelles Handeln, auch im Umgang mit SchülerInnnen mit Migrationshintergrund, beziehen. Mögliche, aus den Einblicken in diese lebensweltlichen Mehrsprachigkeitskontexte abgeleitete Potenziale sollen für die Ausbildung aller Studierenden sowie für die Weiterentwicklungen des Curriculums und der spezifischen Kurssyllabi nutzbar gemacht werden. Anzumerken ist, dass es sich hierbei um ein *work-in-progress*-Projekt handelt, von dem die Ergebnisse eines Interviews in Hinger & Schmiderer (2018) bereits näher erläutert wurden und erste umfassendere Analyseresultate in Hinger, Hirzinger-Unterrainer & Schmiderer (in Bearbeitung) dargestellt werden.

Die Interviews basierten auf Leitfragen, die soziokulturelle Merkmale sowie den sprachlichen Hintergrund, Angaben zum und Erfahrungen mit dem eingeschlagenen Bildungsweg (besuchte Schultypen, schulische Lernsituationen, Begründungen für die Studienwahl, Diskriminierungserfahrungen, Umgang und Erwerb der eigenen Mehrsprachigkeit), mehrsprachigkeitsrelevante Aspekte in der bisherigen Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie Verbesserungsvorschläge und mögliche Unterstützungsangebote in Erfahrung bringen sollten. Alle Studierenden nahmen auf freiwilliger Basis an der Erhebung teil und erklärten sich schriftlich mit der pseudonymisierten Nutzung der Interviewdaten einverstanden. Die Interviews wurden von einer der beiden Autorinnen[5] jeweils im Einzelgespräch durchgeführt, mit dem digitalen Audiogerät Olympus ME-31 aufgenommen und mit der Online-Software f4 in orthografischer Standardumschrift transkribiert. Von den bislang zehn interviewten, lebensweltlich

5 Die Interviewerin war entweder Teil des Lehrendenteams oder allein verantwortliche Lehrende. Das in der Folge analysierte Interview wurde mit einer Studierenden nach Abschluss der Lehrveranstaltung geführt.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

mehrsprachigen Studierenden[6] wird im Anschluss ein Interview im Sinne einer Fallanalyse narrativ beschrieben (u. a. Lucius-Hoene & Deppermann 2013).

Analyse eines Fallbeispiels

Die Studierende ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und studiert im vierten Semester die Fremdsprachenfächer Englisch und Spanisch. Sie stammt aus den Philippinen, wo sie als Kind bis zu ihrer Einschulung zweisprachig aufgewachsen ist. Als Jugendliche kam sie nach Österreich, konkret in das Bundesland Vorarlberg. Ihre Mutter war bereits früher aus privaten Gründen nach Österreich eingewandert, konnte ihre Tochter aber erst Jahre später nachholen. In der Zwischenzeit lebte die Studierende bei ihrer Großmutter auf den Philippinen. Ihr Aufwachsen mit zwei Sprachen begründet sich darin, dass sie die Sprache des Dorfes, in dem sie heranwuchs (Kinaray-a), ebenso spricht wie die Sprache der Region, aus der ihre Mutter stammt (Ilonggo).[7] Darüber hinaus erwarb sie ab ihrem Eintritt in die Primarschule, die sie ab ihrem sechsten Lebensjahr besuchte, Filipino (oder Tagalog) und Englisch, da beide Sprachen als Bildungssprachen fungieren. Auf die Frage nach dem Gebrauch ihrer Sprachen, mit denen sie aufgewachsen ist, gibt die Studierende an, dass sie diese mit ihrer Mutter auch aktuell in Österreich benutzt und dass es meist von emotionalen Stimmungen abhängt, welche Sprache gerade eingesetzt wird. So meint sie, dass Kinaray-a dann von ihnen verwendet wird, wenn die beiden wütend sind, wohingegen Ilonggo eher dann eingesetzt wird, wenn beide gerade Spaß haben. Dies trifft auch auf den Sprachgebrauch mit ihrer Großmutter zu, wenn sie diese besucht. Mit weiteren Verwandten und FreundInnen wird die Sprache genutzt, die die jeweiligen Personen sprechen, wobei Filipino hauptsächlich mit FreundInnen gesprochen wird, die aus der Hauptstadt kommen. Sie selbst passt sich den jeweiligen sprachlichen

6 Die Studierenden waren TeilnehmerInnen einer sog. Kompensationslehrveranstaltung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der oben dargestellten Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts".

7 Zur Sprachsituation in ihrem Herkunftsland erklärt die Studierende, dass es insgesamt 171 Sprachen respektive Dialekte gibt, von denen 11 als offizielle Regionalsprachen gelten, darunter Kinaray-a und Ilonggo.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Gegebenheiten an und nutzt ihre Mehrsprachigkeit je nach Bezugsperson(en) gezielt und bewusst.

Den Erwerb der Bildungssprachen Filipino und Englisch beschreibt die Studierende wie folgt: In der Primarschule sei der Gebrauch beider Sprachen vorgegeben, wobei die Lehrpersonen vor allem dann Übersetzungen in die jeweiligen Regionalsprachen vornehmen, wenn das Sach-/Fachverständnis der SchülerInnen gewährleistet werden soll. Ab der Sekundarstufe sei ein eher strikter Gebrauch des Englischen als Bildungssprache vorherrschend, das im tertiären Bildungsbereich ebenfalls genutzt wird. Sie vergleicht diese Herangehensweise mit CLIL (*Content and Language Integrated*)-Ansätzen. Die Studierende verweist auch darauf, dass alle Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien auf Englisch verfasst sind und aus „den USA oder Großbritannien [stammen] und nichts von uns wirklich [kommt]", was auf das Tradieren kolonialistischer und imperialistischer Perspektiven schließen lässt. Auf weitere Fragen erklärt die Studierende, dass bereits im Kindergarten, den sie besucht hat, Englisch zum Einsatz gekommen ist, allerdings in folgendem spezifischen Kontext: Da es sich um einen christlichen Kindergarten handelte, mussten die Kinder Bibelverse auf Englisch auswendig lernen. Die Studierende erläutert, dass diese zwar von den Kindern nicht wortwörtlich verstanden wurden, sie aber inhaltliche Erklärungen erhielten. Sie wundert sich darüber, dass sie einige der Verse auch heute noch aufsagen kann, und findet dafür keine Erklärung außer den Verweis auf die im Kindergarten vorherrschende Strenge.

Als sie erfahren hat, dass sie nach Österreich zu ihrer Mutter und deren österreichischem Ehemann kommen würde, hat die Studierende begonnen, sich gezielt mit Deutsch auseinanderzusetzen. Dabei ist sie so vorgegangen, wie sie es von ihrer Mutter kannte: Sie hat das von ihrer Mutter genutzte Lehrwerk und die dazugehörigen CD-ROMs herangezogen und die dort vermittelten Dialoge auswendig gelernt. Damit hat die Studierende aber auch eine Strategie genutzt, die sie bereits als Kindergartenkind in Bezug auf das Englische kennengelernt hatte. Als sie schließlich mit 17 Jahren nach Österreich kam, hat sie hier anfangs einige der auswendig gelernten Kurzdialoge genutzt: Als beispielsweise ein Kollege ihres Stiefvaters auf Besuch kam, begrüßte sie diesen mit „Kommen Sie bitte herein". Darauf sei sie sehr stolz gewesen, räumt aber ein, dass sie seine Antwort nicht verstehen konnte.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Obwohl sie in ihrem Herkunftsland die Schule bereits abgeschlossen hatte, fasste die Studierende den Besuch einer berufsbildenden höheren Schule in Österreich ins Auge. Dafür musste sie zuvor ein Deutsch-Zertifikat bestehen, was ihr auch gelang. Allerdings haben ihr diese Kenntnisse des Deutschen im Schulalltag nicht genutzt, denn sie betont, dass sie in der Schule niemanden verstehen konnte und ihrer Mutter daher vorschlug, besser eine Lehre zu absolvieren als weiter die Schule zu besuchen. Ihre Mutter habe sich darüber zwar nicht weiter verwundert gezeigt, sie jedoch gebeten, einen Monat lang abzuwarten und ihr dann ihre Entscheidung mitzuteilen.[8] Ungefähr zwei Wochen danach hat sie in einer ihrer Mitschülerinnen aber eine Freundin gefunden, die ihr davon abgeraten hat, die Schule zu verlassen. Sie habe sie bei ihrem Deutscherwerb gezielt unterstützt und motiviert und ihr versichert, dass nur der Anfang schwierig sei, der Spracherwerb sich mit der Zeit aber einstellen würde. Die Studierende berichtet, dass sie dieser Freundin auch heute noch sehr dankbar sei. Zufälligerweise haben beide nicht nur die gleiche Klasse und Schule besucht, sondern waren auch in ihrem Wohnort Nachbarinnen. Damit konnten sie die Zeit, die sie im Schulbus verbrachten, dafür nutzen, Hochdeutsch zu sprechen; anzumerken ist, dass der Gebrauch des Vorarlberger Dialekts von der Freundin strikt ausgeschlossen wurde, ging es ja für die Studierende vor allem um den Erwerb des Deutschen als Bildungssprache. Die Aneignung der umgangssprachlichen Variante des Deutschen in Vorarlberg hätte sich dann nach und nach eingestellt. Zuvor jedoch hat die Studierende aus freien Stücken respektive aufgrund hoher Eigenmotivation das Lesen im Deutschen für sich entdeckt und „Bücher ausgeliehen, durchgebissen und gelesen und gelesen, auch wenn ich nichts verstanden habe, […] ich habe nicht aufgehört zu lesen […] ich glaube, das hat mir geholfen". Wie bereits im in Hinger & Schmiderer (2018) dargestellten Interview zeigen sich auch hier die positiven Auswirkungen des u. a. von Krashen (1993, 2004) forcierten *extensive reading*-Ansatzes

8 In anderen qualitativ ausgerichteten Untersuchungen (vgl. Georgi et al. 2011: 142) finden sich neben Familien, in denen Bildungserfolg aktiv gefördert wird, auch Befunde für die fehlende Unterstützung von Bildungswegen seitens der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Hier scheint die Mutter der Studierenden dieser selbst die Entscheidung über ihren weiteren Weg in die Hand zu geben, nicht jedoch ohne eine Zeitspanne abzuwarten, in der sich die Erstentscheidung der Studierenden ggf. ändern könnte, was schließlich auch eintrat.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

auf den Spracherwerb, der v. a. durch den vermehrten Sprachinput, den sich die Studierende durch das Lesen selbst verschafft hat, vorangetrieben wird.

Bezogen auf ihr Studium gibt die Studierende auf Nachfrage(n) an, dass ihr die Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache nicht leicht fällt. V. a. beim Verfassen schriftlicher Arbeiten für Lehrveranstaltungen in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und in der Fachdidaktik verweist sie auf Unsicherheiten bei der Wortwahl, aber auch beim adäquaten Gebrauch von Grammatikstrukturen. Ihre Aussage deckt sich mit den im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit an Pädagogischen Hochschulen" durchgeführten Interviewbefragungen (vgl. Knappik, Dirim & Döll 2013: 50f.): Die in 35 Interviews mit DozentInnen und PraxisbegleiterInnen an Pädagogischen Hochschulen erhobenen Ergebnisse zeigen, dass diese beim standardsprachlichen Gebrauch der Studierenden auf die Bereiche Orthografie und Grammatik als Problemfelder verweisen, dies allerdings sowohl für Studierende mit Deutsch als Erst- als auch für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache konstatieren. Darüber hinaus bewerten sie wissenschaftliches Schreiben und dabei insbesondere die adäquate sprachliche Registerwahl als große Herausforderung für die Studierenden.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studierende sucht selbständig entsprechende Unterstützung und Feedback in ihrem privaten Umfeld und stellt sich immer wieder die Frage, ob ihr Deutsch für Lehrveranstaltungen, in denen diese Sprache als Sprache der Vermittlung dient, ausreichend gut sei. Ein Vorfall im ersten Semester ihres Studiums ist ihr dabei unangenehm in Erinnerung geblieben: In einer bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung musste die Aufgabe bewältigt werden, sich zu einem vorgegebenen Thema spontan mündlich vor der Gruppe der Mitstudierenden zu äußern. Während das peer-Feedback von einem Mitstudierenden insgesamt positiv ausgefallen ist, war das Feedback, das sie von der Lehrveranstaltungsleiterin erhielt, zwar bezogen auf den von ihr geäußerten Inhalt und auf ihre Körpersprache ebenfalls positiv, hinsichtlich des Deutschen aber negativ. Sie wurde darauf hingewiesen, dass sie in ihrem späteren Berufsfeld Schule, auch wenn sie mit Englisch und Spanisch zwei Fremdsprachen unterrichten würde, Deutsch ebenso nutzen müsse und sie diese Sprache nicht ausreichend beherrsche. Entsprechend schlecht ist auch die Gesamtbewertung für die Lehrveranstaltung ausgefallen, was die Studierende sehr enttäuschte. Sie meint,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

sie sei richtig traurig gewesen und habe geweint. Dennoch habe sie sich nicht davon abbringen lassen, ihr Studium weiter zu betreiben. Sie sehe dies eher als weitere Herausforderung auf ihrem Weg an. Trotz dieser Erfahrung spricht sie jedoch nicht von sich aus die Möglichkeit an, beispielsweise Lehrveranstaltungen für Deutsch als Wissenschaftssprache im Studienangebot einzufordern. Zunächst interpretiert sie die monierten Deutschkenntnisse als persönliches Versagen und empfindet dieses als individuellen Mangel. Wie in ähnlichen Studien bereits gezeigt (u. a. Bandorski & Karakasoğlu 2013), kommt die Studierende nur auf explizite Nachfrage auf möglichen konkreten Förderbedarf zu sprechen. Erst als die Interviewerin danach fragt, ob sie denn beispielsweise Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse besuchen würde, die sich mit akademischem Deutsch auseinandersetzten, meint sie überzeugend, dass sie diese sicherlich absolvieren würde. Sie führt dann auch explizit aus, wie schwer ihr die Aneignung des Fachwortschatzes falle und dass sie dies u. a. dadurch löse, früher als andere damit zu beginnen, sich auf Prüfungen vorzubereiten, „weil sonst fehlen mir hier diese Worte; […] ich hab ja diese Struktur, dass ich das einfach so auswendig lernen muss, so wie es da geschrieben ist, weil ich habe Angst, dass ich es nicht in meinen eigenen Worten wiedergeben kann“. Einen Kurs für Deutsch als Wissenschaftssprache würde sie „sogar jeden Tag machen […] [denn] ich möchte mich einfach verbessern, damit ich nicht wirklich diese Schwierigkeiten habe“.

Trotz der angesprochenen Schwierigkeiten, auf die die Studierende im Studium trifft und denen sie auf individuelle Art zu begegnen versucht, ist sie von ihrer Berufswahl überzeugt, auch wenn diese nicht sofort nach Beendigung der Sekundarschule feststand. Zunächst wollte sie Internationale Wirtschaftswissenschaften studieren und musste, um die erforderlichen Finanzmittel aufbringen zu können, einer Arbeit nachgehen. So hat sie ein Jahr lang mit Kindern gearbeitet und dabei festgestellt, dass ihr der Umgang mit Kindern Freude bereitet und es ihr insbesondere Spaß macht, „wenn ich jemanden unterrichten darf, wenn ich mein Wissen weitergeben darf“. Sie erwähnt auch, dass in ihrer Herkunftsfamilie einige Verwandte den Lehrberuf ausüben und dass ihre Mutter auf den Philippinen als Volksschullehrerin tätig war, in Österreich aber keiner Berufstätigkeit nachgeht. Die Studierende betont: „[W]ir sind eine Familie von Lehrerinnen [...] ich habe viele Verwandte, die Lehrer und Lehrerinnen sind“. Damit schließt

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

sie sich implizit in den in ihrer Familie vorherrschenden Berufskreis ein, merkt explizit aber nicht an, ob dieser Faktor auch ihre Berufswahl mitbeeinflusst hat, ob die positive Erfahrung des Unterrichtens für sie wesentlicher dabei war oder ob beide Faktoren einander ergänzten.

Was die Wahl der Sprachenfächer Englisch und Spanisch betrifft, betont die Studierende, dass sie der Mehrsprachigkeit insgesamt einen hohen Wert beimisst, und meint: „Es ist einfach […] schön, dass man mehrere Sprachen kann. Das muss man einfach schätzen. Das ist etwas Schönes“[9]. Mehrmals im Laufe des Interviews verweist die Studierende auch explizit auf folgende Begebenheit in ihrer Schulzeit, die ihr die Gelegenheit bot, ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Atout zu nutzen: Sie erzählt, dass sie nach wie vor besonders stolz auf ihre, noch während ihrer Schulzeit in Österreich erfolgte, Teilnahme am mehrsprachigen Redewettbewerb „Sag's multi“ ist, bei dem sie als Gewinnerin hervorging (http://www.sagsmulti.at/ [03.12.2018]).

Demgegenüber sieht die Studierende ihre Erfahrungen, die sie bedingt durch ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit gemacht hat, zwar als Chance zur Unterstützung mehrsprachiger SchülerInnen in ihrem späteren Berufsfeld. Genauer darauf angesprochen, fokussiert sie aber v. a. die Schwierigkeiten, auf die sie gestoßen ist, und meint: „Also ich glaube, das ist, das ist eigentlich ganz gut, dass ich das auch miterlebt habe. Also dass ich weiß, wie schwer es ist, eine Sprache zu lernen. Ich weiß, wie das ist, ganz neu in ein Land zu kommen, wo du niemanden kennst und […] und es ist ganz schön, sie [die SchülerInnen] mal so zu begleiten durch ‚Ich verstehe dich. Es wird alles gut, du musst einfach durchbeißen, so wie ich es gemacht habe'.“ Erstaunlicherweise zieht sie jedoch keine konkreten Verbindungslinien zwischen ihrer eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und den Inhalten der von ihr besuchten Lehrveranstaltung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht, obwohl sie diese als einen der wenigen Kurse nennt, die Herangehensweisen für sprachlich heterogene Klassen vorstellen, diskutieren und erarbeiten. Über diesen und weitere fremdsprachen-

9 Hier ist auch darauf zu verweisen, wie wichtig der Studierenden die Mehrsprachigkeit in ihrer Familie ist. So hat sie mit ihrem Halbbruder immer wieder Filipino gesprochen, auch „wenn er mich dafür gehasst hat“, wie sie es ausdrückt, „aber jetzt muss ich sagen, jetzt ist er 11 [und] er ist so stolz darauf, dass er Philippinisch kann“.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

didaktische Kurse hinaus moniert sie jedoch, dass der Mehrsprachigkeit zu wenig Bedeutung im Studium beigemessen wird, und verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf literatur- und sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen der beiden Sprachfächer, die sie studiert, wie auch auf die Sprachbeherrschungskurse in Englisch und Spanisch.

5. Konklusion

Der vorliegende Beitrag greift aktuelle Forderungen nach einer Auseinandersetzung mit der Diversität der Studierenden in der LehrerInnenbildung auf und analysiert die sprachliche Vielfalt angehender FremdsprachenlehrerInnen am sprachenübergreifend und mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Ausbildungsmodell IMoF anhand einer quantitativen Online-Fragebogenerhebung sowie einer qualitativen Interviewstudie.

Aus der über zehn Semester durchgeführten Befragung der Studierenden der Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" resultiert neben einer beeindruckenden Vielfalt an Erstsprachen ein steigender Anteil an lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden. Chancen und Herausforderungen, auf die angehende, nicht monolingual Deutsch aufgewachsene Fremdsprachenlehrkräfte treffen, wurden in Leitfadeninterviews untersucht und im Beitrag anhand eines narrativ beschriebenen Interviews diskutiert.

Aus der Fallanalyse geht hervor, dass die befragte Studierende die eigene Mehrsprachigkeit v. a. als familiäres respektive familiär-individuelles Phänomen und weniger als gesellschaftliches Phänomen wahrnimmt. Besonders evident wird der individuelle Umgang mit dem eigenen mehrsprachigen Hintergrund in der Beschreibung der erfahrenen Unterstützung durch das private Umfeld, die gerade bei der Wahl des Bildungswegs und bei der Bewältigung sprachlicher Herausforderungen im universitären Kontext, so z. B. beim Verfassen von wissenschaftlichen (Seminar-)Arbeiten und in der Vorbereitung auf Prüfungen, stark förderlich wirkte. Bemerkenswert ist, dass sich im Interview kein expliziter Verweis auf Fördermaßnahmen findet, die die Bildungseinrichtungen anbieten könnten. Auch geht die Studierende nicht von sich aus auf eine mögliche, durch

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ihre eigene lebensweltliche und bildungsbedingte Mehrsprachigkeit entstandene Zusatzkompetenz für ihr späteres Berufsleben ein. Erst auf Nachfrage spricht sie diesen „added value“ (Cenoz 2009: 2) als mögliche Vorbildfunktion für lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen auf deren Bildungsweg an, nennt aber wenig konkrete, im Rahmen der Ausbildung erworbene Strategien, sondern beruft sich eher auf ihre eigenen Erfahrungen als Schülerin und Studentin.

Interviews mit weiteren lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden, die IMoF durchlaufen, sollen die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Diversität der Studierenden vertiefen und ein Aufgreifen ihrer Ressourcen im Rahmen der Ausbildung ermöglichen. Besonders aufschlussreiche Einsichten könnten aus Befragungen zu späteren Zeitpunkten im Studienverlauf gewonnen werden, so etwa aus Folgeinterviews nach Absolvierung weiterer Studiensemester, in der letzten Phase der Ausbildung, d. h. im Rahmen des sogenannten Unterrichtspraktikums (demnächst Induktionsphase), und nach Absolvierung der ersten Dienstjahre als Lehrpersonen.

Literatur

Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein großes Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population [SFM].

Bandorski, S. & Karakaşoğlu, Y. (2013). Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu-Aydın & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 133-155). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Beck, M., Bischoff, S. & Edelmann, D. (2014). *Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen*. St. Gallen: Institut Bildung und Gesellschaft.

Benholz, C. & Mavruk, G. (2016). Sprachförderung in der Unterrichtssprache. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (6. Aufl.) (S. 217-221). Tübingen: A. Francke Verlag.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Bischoff, S., Edelmann, D. & Beck, M. (2015). Students with a Migration Background in Teacher Education: A Potential or a Challenge? Insights into the DIVAL Research Project at the University of Teacher Education St. Gallen. In B. Kürsteiner, L. Bleichenbacher, R. Frehner & A.-M. Kolde (Hrsg.), *Teacher Education in the 21st Century: A Focus on Convergence* (S. 66-88). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

BMUKK (2013). *Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog/inn/enausbildung (neu)*. Ergebnispapier der Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_diversitaet_empf_26214.pdf?61ed9c [03.12.2018].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau*. Nürnberg.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Edelmann, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu-Aydın & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 197-208). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Edelmann, D. (2014). Diversity-Management – ein Potenzial für die Lehrer/innenbildung im 21. Jahrhundert?. In S. Rühle, A. Müller & P. D. Th. Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (S. 109-124). Münster: Waxmann.

Gardner, R. C. (1988). *The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues*. Language Learning, 38, 101-126.

Georgi, V. B. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund: Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu-Aydın & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 85-106). Münster u. a.: Waxmann.

Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster u. a.: Waxmann.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Herzog-Punzenberger, B. & Wroblewski, A. (2010). *OECD Thematic Report on Migrant Education. Country Background Report Austria*. Wien: bmukk.

Hinger, B. (2016). Welche Heterogenitätsaspekte kann eine sprachenübergreifende Didaktikausbildung für künftige Fremdsprachenlehrkräfte aufgreifen und nutzen? Einblicke in das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*, *1* (S. 155-168). Tübingen: Narr.

Hinger, B., Hirzinger-Unterrainer, E. M. & Schmiderer K. (in Bearbeitung). A Cross-linguistic and Multilingual Pre-Service Teacher Education Program: Insights from an Austrian based Approach – IMoF (Innsbruck Model of Foreign Language Education). In P. Mickan & I. Wallace (Hrsg.), *Handbook of Language Education Curriculum Design*. London: Routledge.

Hinger, B. & Schmiderer, K. (2018). Sprachliche Diversität in einem sprachenübergreifenden Ausbildungsmodell: Ausgewählte Einblicke in das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF). In M. Dannerer & P. Mauser (Hrsg.), *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. (S. 287-310). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2013). *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik"*. Bern u. a.: Peter Lang.

Kappus, E.-N. (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung*, *3*, 15-19.

Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. (S. 121-135). Münster: Waxmann.

Knappik, M. & Dirim, İ. (2012). Von den Ressourcen zu den Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 89-94). Wiesbaden: Springer.

Knappik, M. Dirim, İ. & Döll, M. (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 42-61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Krashen, Steven (1993, 2004). *The power of reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann & Westport, Libraries Unlimited.

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2013). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Siebert-Ott, G. (2013). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg – eine bildungspolitische Kontroverse. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 145-159). Wiesbaden: Springer.

Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

UNECE (2015). *Conference of European Statisticians. Recommendations for the 2020 Censuses of Population and Housing*. Verfügbar unter: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/2015/ECECES41_EN.pdf [03.12.2018].

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Aufbrechen versus *Erzählende Texte analysieren und interpretieren* Literarisches Verstehen zwischen Kompetenz und Begegnung

Johannes Odendahl

1. Blicke in zwei Unterrichtswerke

1.1. *Aufbrechen*

Wohin würden Sie aufbrechen? Weshalb würden Sie Ihre bisherige Situation verlassen wollen? (Lercher et al. 2013: 97)

Mit diesen Worten beginnt ein Kapitel des Deutsch-Unterrichtswerkes *Ansprechend* (Lercher et al. 2013) für die Maturaklassen des österreichischen Gymnasiums. Überschrieben ist das Kapitel mit dem Leitbegriff *Aufbrechen*. Ein solcher Titel wirft zunächst Fragen auf: Inwiefern kann das Aufbrechen legitimes Thema des Deutschunterrichts sein? Was gibt es, kurz vor der standardisierten Reifeprüfung, darüber zu lernen? Soll vielleicht das Aufbrechen eine zu erwerbende Kompetenz darstellen? – Der einleitende, an die Schülerinnen gerichtete Text wird folgendermaßen fortgesetzt:

> Aufbrüche erfolgen aus unterschiedlichen Gründen und nicht immer freiwillig. Menschen brechen auf, um beengte Beziehungen oder soziale Situationen zu verlassen, drückenden wirtschaftlichen und bedrohlichen politischen Verhältnissen zu entfliehen, aber auch, um Neues zu erleben und zu entdecken, selbstständig und frei zu sein oder über die eigene Person, die Herkunft oder die Vergangenheit Wichtiges herauszufinden. Wie unterschiedlich diese Erfahrungen in verschiedenen Zeiten literarisch verarbeitet werden, zeigt das Textangebot in dieser Einheit.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> Der Schwerpunkt liegt in diesem Kapitel auf epischen Texten. Daher stehen am Beginn drei Erzählungen bzw. ein Romanausschnitt mit einem umfangreichen Aufgabenangebot. (Lercher et al. 2013: 97)

Es zeigt sich, dass das vorliegende Kapitel gleichermaßen das Aufbrechen wie die Analyse und Interpretation erzählender Texte zum Thema hat. Sehr konsequent wird der Zugang zu dieser methodischen Fertigkeit über die in den Erzähltexten verhandelten Gegenstände gesucht. Das Thema Aufbrechen bildet die inhaltliche Klammer, unter der sich im Folgenden eine große Zahl epischer Texte, untermischt mit wenigen Gedichten und mit Hinweisen auf thematisch einschlägige Filme, zusammengestellt findet.

Im Mittelpunkt steht so ein für die Lernenden relevantes oder doch als relevant erachtetes, lebensweltlich bedeutsames Thema, das die Auswahl der literarischen Texte bestimmt. Diese wiederum werden eingeführt als Verhandlungsforen einer über verschiedenste Zeiten und Räume hinweg wirksamen menschlichen Grunderfahrung. Signalisiert wird den Schülerinnen auf diese Weise ungefähr dies: ‚Es lohnt sich für Sie, sich mit den im Folgenden dargebotenen literarischen Texten intensiver zu befassen (und zwar genau mit diesen, nicht mit einer abstrakten Menge von ‚Erzähltexten' insgesamt), weil dort von Erfahrungen die Rede ist, die Menschen aller Epochen und Regionen immer wieder machen – und also in der einen oder anderen Weise auch Sie. So können Sie – wenn Sie möchten – Kontakt aufnehmen zu anderen, weit entfernten Menschen; und vielleicht dadurch wiederum etwas über sich selbst erfahren.'

Den ersten Impuls zu einer Auseinandersetzung mit Erzähltexten soll dabei das Moment der persönlichen Bedeutsamkeit geben. Eine der textbezogenen Aufgaben lautet schlicht: „Wählen Sie aus Lektion 1 bis 4 [Abschnitte eines Romanbeginns von Julya Rabinowich, J.O.] einen Satz, der eine besondere Bedeutung für Sie hat. Tauschen Sie sich in einer Vierergruppe über die Sätze aus und auch über die Gründe, warum Sie gerade diese gewählt haben" (Lercher et al. 2013: 101). Dieser Ansatz wird im ganzen Kapitel so konsequent verfolgt, dass nicht einmal die zuletzt durchaus breit thematisierte Textanalyse und -interpretation je einem entfremdeten Schema folgt. Auch die Auswahl des zu analysierenden Textes und der Analyseaspekte unterliegt dem Primat der individuellen Bedeutsamkeit:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> Analysieren und interpretieren Sie einen Text/Textausschnitt oder ein Gedicht.
> - Wählen Sie aus den für die Gattung relevanten Analysekategorien diejenigen aus, die Ihnen für den Text bedeutsam erscheinen.
> - Formulieren Sie Ihr Verständnis des Textes. Belegen Sie dieses durch die Ergebnisse Ihrer Textanalyse. (ebd.: 137)

Der Schülerin wird zugetraut, dass sie das Urteil über die Relevanz möglicher Analyseschritte selbst zu fällen vermag. Was ihr nicht bedeutsam erscheint, das mag sie – zumindest fürs Erste – beiseite lassen. Nur was sie anspricht, gehört in ihren Bereich – weshalb der Titel des Lehrwerks eben *Ansprechend* lautet. Wer angesprochen wird, zu dem wird ein Kontakt hergestellt; Texte, die einen Schüler ansprechen, gehen ihn auch etwas an. Bedeutsamkeit ist hier das Leitbild, Begegnung und Interaktion.

1.2. *Erzählende Texte analysieren und interpretieren*

Ein gründlich anderer Geist und Tonfall herrscht in einem Lehrwerk für dieselbe Schulform und Altersgruppe mit dem Titel *Kompetenz: Deutsch*. Das mit epischen Texten befasste Kapitel – „Modul" genannt – heißt hier: „Erzählende Texte analysieren und interpretieren" (Aichner & Schörkhuber 2016: 116). Passend zum Titel des Lehrwerks ist damit allein die zu vermittelnde Kompetenz formuliert, ohne Bezug auf thematische Aspekte, wie die in der Folge präsentierten Erzähltexte sie verhandeln. Tatsächlich wird auf eine die Textauswahl bestimmende inhaltliche Klammer vollständig verzichtet; und so erscheint es weder notwendig noch überhaupt möglich, ein übergreifendes Thema der im Modul dargebotenen Erzählungen zu benennen. Die an die Lernenden gerichtete Einführung in das Unterkapitel lautet wie folgt:

> In Modul 3 haben Sie Gesichtspunkte der Analyse für alle literarischen Gattungen kennengelernt. Nun geht es speziell um erzählende Literatur. Sie können sowohl kreativ als auch analytisch forschend in Texte eintauchen. Dazu erhalten Sie Informationen und erlernen Fertigkeiten, mit denen Sie erzählende Literatur besser verstehen und mit denen Sie sich intensiv über Geschichten austauschen können. (ebd.)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Das klingt zunächst motivierend. Kreativ sein, forschen, in Texte eintauchen, Literatur besser verstehen, sich intensiv über Geschichten austauschen: Wer möchte das nicht? Und doch ist der hier gewiesene Weg zur erzählenden Literatur seltsam einsinnig. Die Aktivität liegt nämlich ganz auf Seiten des Rezipienten. Dieser ist es, der mit kreativem oder analytischem Zugriff in den Text eintaucht und eindringt, ihn so besser versteht und sich mit anderen darüber austauscht. Nicht ist vorgesehen, dass umgekehrt der Text den Lesern etwas zu sagen haben und sie ansprechen könnte. Alle Motivation soll hier aus dem kompetenten Umgang mit dem Gedruckten erwachsen; erklärtes Ziel ist es allein, *erzählende Texte analysieren und interpretieren* zu können. Und vor diesem Hintergrund erscheint es einigermaßen gleichgültig, worum die ausgewählten Erzähltexte sich im Einzelnen thematisch drehen. Ob es der Beginn der historischen Erzählung *Auroras Anlaß* von Erich Hackl ist (über *Auroras* eigentlichen *Anlass* für den drastisch geschilderten Mord an ihrer Tochter erfahren die Schülerinnen nichts weiter; ihnen ist lediglich aufgegeben, anhand des verstörenden Textes diverse Analysekategorien einzuüben); ob Kurztexte von Nadja Einzmann (Thema Eifersucht), Marlene Streeruwitz (Thema Lebensentwürfe), Bertolt Brecht (*Maßnahmen gegen die Gewalt*, Thema Martyrium contra Selbsterhaltung), Botho Strauß (*Mikado*, Thema Konstanz einer Beziehung) oder Wolfgang Borchert (Trümmerliteratur) präsentiert werden (vgl. Aichner & Schörkhuber 2016: 116-130): ganz gleich also, aus welcher Epoche die Texte stammen, worauf sie abzielen und wovon sie handeln, sie haben das Eine gemein, dass sie als Erzähltexte analysiert und interpretiert werden können. Und das genügt der Kompetenzorientierung, eben weil es eine Kompetenz ist, schon als roter Faden.

Freilich wird sich mancher Schüler fragen, wozu bitteschön er *kreativ oder analytisch forschend* in all diese *Texte eintauchen*, warum er sie denn eigentlich *besser verstehen* können und sich *intensiv über sie austauschen* soll. Was geht ihn denn die entführte und falsch zurückerstattete Fabrikantengattin (Strauß, *Mikado*), was gehen ihn Herrn Keuners Lebensklugheit angesichts des Staatsterrors und was die sentimentalen Erinnerungen zweier Kriegsteilnehmer an (Borchert, *Vielleicht hat sie ein rosa Hemd*)? Was hat das alles mit ihm zu tun, außer dass es als zufälliges thematisches Beiwerk einer Textsorte mitläuft, die kompetent zu analysieren und zu interpretieren ihm aufgegeben ist? Und, vor allem: Welche Re-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

levanz besitzt diese Kompetenz für ihn über den Tag der zentralen Reifeprüfung hinaus? Er könne, so wird ihm versprochen, dann Erzähltexte aller Art verstehen und deuten. Nur: wozu soll er das dann noch tun?

2. Zwischen Erschließung und Begegnung. Grundlegende Auffassungen vom (literarischen) Verstehen

2.1. Verstehen als (Re-)Konstruktion von Informationen: Der klassische kognitionspsychologische Ansatz

Unilateraler, wissensgeleiteter Zugriff auf literarische Texte – Interaktion, Kommunikation und Begegnung zwischen Text und Leserin: so könnte man schlagwortartig die beiden in den Lehrwerken aufscheinenden didaktischen Ansätze kennzeichnen. Sie verweisen wiederum auf verschiedene Konzeptionen dessen, was Textverstehen heißen mag. Der kompetenzorientierte Ansatz besitzt eine deutliche Affinität zu einem klassischen kognitionspsychologischen Verstehensmodell, wie es van Dijk und Kintsch schon 1983 vorgelegt haben und wie es – nicht zuletzt vermittelt durch die Ausarbeitung von Richter und Christmann (2002) – auch aktuelle didaktische Konzeptionen des Lese- und literarischen Verstehens maßgeblich beeinflusst hat (Rosebrock & Nix 2008 oder Zabka 2012).

Textverstehen bedeutet aus kognitionspsychologischer Sicht in erster Linie, ein „Situationsmodell bzw. mentales Modell“ (Richter & Christmann 2002: 34) vom Text, d. h. von dessen zentralen Aussagen und Merkmalen, zu konstruieren. Vom einzelnen Buchstaben über das Einzelwort und den Satz bis hin zu satzübergreifenden und globalen Zusammenhängen entnimmt der Rezipient dem Text Informationen bzw. rekonstruiert sie unter Rückgriff auf sein Vorwissen. In sein mentales Modell fließen zudem Informationen über die Textgestalt (in Form sogenannter „Superstrukturen“, ebd.: 33) sowie über verfasserseitig eingesetzte „rhetorische […] Strategien“ (ebd.: 34) ein. Mit der Generierung einer solchen mehrschichtigen mentalen Repräsentation und deren Abspeicherung im Langzeitgedächtnis kommt der Verstehensvorgang bereits zu seinem Ende. Die

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Konstruktion des Situationsmodells, so heißt es bei Richter und Christmann, „stellt das Endresultat des Verarbeitungsprozesses dar“ (ebd.).

So sehr der klassische kognitionspsychologische Zugriff das Leseverstehen als ein Zusammenspiel von textseitigen Informationen und Leserwissen kennzeichnet, so bleibt es doch unverkennbar, wie wenig er das Verstehen als kommunikativen, wechselseitigen Vorgang begreift. Textinformationen werden eingelesen respektive wissensgeleitet (re-)konstruiert, auf das Wesentliche verdichtet und schließlich einer Datei gleich im Langzeitgedächtnis abgelegt: Das ist gänzlich unilateral gedacht. Dass das Gelesene und Verstandene über den Verarbeitungsprozess hinaus eine Wirkung entfalten oder die Leserin zu einer Reaktion bewegen könnte, kommt in der Modellierung nicht vor. Dabei ist es in der alltäglichen schriftsprachlichen Kommunikation nur in den seltensten Fällen damit getan, das schriftlich artikulierte Anliegen eines Interaktionspartners bloß als ‚verstanden‘ zu quittieren; auf einen Appell, ein Anliegen, eine Bitte muss der Leser auch reagieren, so wie er nicht umhin kann, atmosphärische Unterströmungen wahrzunehmen, die wiederum seine Befindlichkeit beeinflussen. Und gerade auch die Lektüre literarischer Texte endet selbstverständlich nicht mit der erledigenden Konstruktion und Archivierung eines mentalen Modells. Das Gelesene arbeitet weiter, ‚macht etwas‘ mit der Leserin, berührt sie vielleicht, affiziert und modifiziert – und zwar nicht im ungünstigsten Fall – ihr Denken und Fühlen. Es spricht sie an; eine Dimension, die nur eines der beiden betrachteten Lehrwerke berücksichtigt und die das klassische kognitionspsychologische Modell systematisch ausblendet.[1]

2.2. Verstehen als dialogisches Geschehen: Gedankliche Traditionen aus Hermeneutik und Rezeptionsästhetik

Sucht man nach Konzeptionen des Verstehens, welche die Interaktion unter Gesprächspartnern oder auch die zwischen einem Text und einem Leser in den

1 Die Unterbelichtung der pragmatischen Dimension im kognitionspsychologischen Verstehensmodell ist von lese- und literaturdidaktischer Seite her früh bemerkt und auch zu korrigieren versucht worden. Rosebrock und Nix etwa erweitern Richters und Christmanns Modell um eine „Subjekt“- und eine „soziale Ebene“ (vgl. Rosebrock & Nix 2008: 16f.); Thomas Zabka fasst Textverstehen nicht nur als ein Abspeichern von Informationen, sondern auch als einen Vorgang der Modifikation individueller Wissensbestände, Einstellungen und Haltungen auf (vgl. Zabka 2012: 156f.).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Vordergrund rücken, wird man vor allem bei hermeneutischen und rezeptionsästhetischen Ansätzen von Schleiermacher über Gadamer bis Wolfgang Iser fündig. Diese gedankliche Tradition bestimmt in nicht unerheblicher Weise eine diskursive Strömung innerhalb der Literaturdidaktik, die die Kompetenzorientierung von Beginn an kritisch begleitet hat. Ulf Abraham etwa brandmarkt den Leitbegriff der kompetenten Text-„*Erschließung*" als eine „*Kolonialmetapher*" (Abraham 2010: 15): Während die Vorstellung, man könne literarische Texte zur Gänze erschließen und verarbeiten, „in Begriffen von Aneignung als Akkomodation, von Erklärung als Nutzbarmachung, von Deutung als Exegese des Fremden" (ebd.: 16) verbleibe, sei das poetische Verstehen die „produktive und kreative Annahme einer Zumutung", laufe auf eine „Assimilation des eigenen Denkens, Fühlens und vermutlich sogar Erinnerns" hinaus und basiere „auf der Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Unverständlichkeit *auszuhalten*" (ebd.: 17; alle Hervorhebungen im Original).

So engagiert Abrahams Plädoyer für eine Literaturdidaktik des Dialogs und der Offenheit für das Fremde und Widerständige literarischer Texte auch ausfällt (in ähnlichem Sinne: Wintersteiner 2010, Härle 2011, Mitterer 2016): Seine „[s]echs Aspekte des Verstehens" (Abraham 2010: 16) formulieren doch eher Haltungen und Einstellungen als im engeren Sinne Fähigkeitsaspekte, die im schulischen Unterricht gezielt zu vermitteln und zu erwerben wären. Abraham geht es primär um „die gedankliche und emotionale Bereitschaft, poetische Rede wahrzunehmen" (ebd.: 17); eine Bereitschaft, die sich aber nicht ohne Weiteres auf den Lehrplan setzen lässt. Hier befindet sich die hermeneutisch-rezeptionsästhetische Position in einem strukturellen Nachteil gegenüber der kognitionspsychologischen Denkrichtung. Diese verspricht, Textverstehen als Bündel akkumulierbarer, systematisch erwerb-, vermittel- und messbarer Kompetenzen auszuweisen, während der Hermeneutik nur die, fraglos ehrenvolle, Aufgabe zufällt, mahnend daran zu erinnern, dass die Erwerbsperspektive beim literarischen Lesen nicht alles sei und dass man immer bereit bleiben müsse, sich für dasjenige zu öffnen, was der literarische Text einem zu sagen hat.

Verstehen im Sinne der Erschließung von Informationen wird auf diese Weise lediglich als zu einseitige Haltung, nicht aber als theoretisch unzureichendes Konstrukt in Frage gestellt. Anders gesagt: Die Theoriebildung des Verstehens

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

überlässt man prinzipiell der auf die Rezeption von Sachtexten fokussierten Kognitionspsychologie, nur dass man für den Bereich des poetischen Verstehens einen Sonder- und Schonraum der Begegnung, Berührung und affektiv fundierten Interaktion reklamiert. Viel weitgehender und grundstürzender wäre hingegen das Unterfangen, eine utilitaristische Auffassung des Verstehens mit Blick auf den grundlegend interaktiven Charakter sprachlicher Kommunikation als unzulänglich zu verwerfen und ihr eine ab ovo dialogische Konzeption des Verstehens entgegenzusetzen. Und interessanterweise sind es gerade neuere Ansätze in der kognitiven Psychologie, die eine derartige Neukonzeption in Aussicht stellen.

3. Ausblick: Neuansätze zu einem interaktiv begründeten Verstehenskonzept

Im begrenzten Rahmen der vorliegenden Ausführungen können die Grundgedanken und Perspektiven eines solchen Verstehenskonzeptes nur knapp und schlagwortartig angedeutet werden. Festzustellen ist, dass die kognitive Psychologie seit den Tagen van Dijks und Kintschs (1983) oder auch Johnson-Lairds (1983) verstärkt die bahnbrechenden Erkenntnisse der Neurophysiologie (speziell das Phänomen der Spiegelneurone) berücksichtigt hat und dazu übergeht, mentale Repräsentationen weniger als symbolische Zeichenkomplexe zu konzipieren denn als körperlich vermittelte, sinnliche Erfahrungen. Nahezu unbemerkt vom deutschdidaktischen Diskurs hat sich eine breiter werdende Forschungsrichtung der *Embodied Cognition*, einer „Philosophie der Verkörperung" (Fingerhut, Hufendiek & Wild 2013) etabliert. Der niederländische Kognitionspsychologe Rolf A. Zwaan resümiert diese Entwicklung wie folgt: „The past 15 years have provided a great deal of evidence to suggest that language comprehension involves sensorimotor representations" (Zwaan 2016: 1029). Für ihn ist so das Sprachverstehen maßgeblich an Bewegungs- und Berührungsempfindungen gebunden; eine Aussage zu begreifen, hieße demgemäß, das Gesagte an sinnliche, konkrete Erfahrungen zurückbinden zu können. Nur auf der Grundlage entsprechender sensomotorischer Kodierungen könnten Symbolsysteme überhaupt etabliert und entschlüsselt werden: „Once sufficient sensorimotor context has been accumula-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ted, activation flows both ways, from the symbolic system to the sensorimotor system and vice versa“ (ebd.: 1030).

Das aber ist beinahe schon ein didaktisches Programm: Verstanden werden kann immer nur dasjenige, was, wie vermittelt auch immer, auf konkrete Erfahrungen, Handlungen, Empfindungen und Erlebnisse zurückgeführt werden kann. Alles Verstehen geht zuletzt auf sensomotorische Kodierungen zurück, das heißt: auf Primärerfahrungen des Berührens und Berührtwerdens, der Interaktion und der Begegnung mit Dingen, Lebewesen und Menschen. So stehen aber auch jeder textgebundene Unterricht und erst recht der Sprach- und Literaturunterricht immer vor der Aufgabe, symbolisch Kodifiziertes wieder zurückzuführen auf greif- und begreifbare Erlebnisse und Erfahrungen; beziehungsweise umgekehrt das Überführen von Erlebnissen und Erfahrungen in die gedanklich-sprachliche Abstraktion zu üben.

Literarische Texte verhandeln in exemplarischer Weise die schmerz- und lustvolle Begegnung des Menschen mit seiner Welt. Sie sprechen zuerst und zuletzt von körperlichen, sinnlichen Erfahrungen, und dies in einer Form und einer Sprache, die selbst wiederum das klanglich-sinnliche, körperlich-strukturelle Moment betonen. Will der Literaturunterricht seinen Gegenstand nicht gänzlich verfehlen, wird er entsprechende Erfahrungs- und Begegnungsmöglichkeiten zum Mittelpunkt des Interesses machen. Nicht, weil es gälte, die Lernenden der Motivation halber in ihrer Lebenswelt abzuholen und sie anschließend umso effektiver in den curricular geforderten Texterschließungskompetenzen zu trainieren; sondern, weil Verstehen in seinem Kern nichts Anderes ist als Begegnung, Berührt- und Angesprochen-Werden.

Literatur

Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 9-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Aichner H. & Schörkhuber, W. (2016). *Kompetenz:Deutsch. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen. 7./8. Klasse*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Fingerhut, J., Hufendiek, R. & Wild, M. (Hrsg) (2013). *Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp.

Härle, G. (2011). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 26-65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Toward a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lercher, E., Kollreider, O. & Saxer, M. L. (2013). *Ansprechend. Deutsch Sprachbuch 7/8 AHS*. Wien: Verlag E. Dorner.

Mitterer, N. (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Acad. Press.

Wintersteiner, W. (2010). Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 23-36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139-162). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag

Zwaan, R. A. (2016). „Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension". In *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*, 1028-1034.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Essential Foundations
The Significance Of Aboriginal Australian Students' Home Language And Culture For Their Learning At School

Jasmin Peskoller

Abstract

As multilingualism and multiculturalism constitute an increasing reality in societies and schools across the globe, it is of considerable interest for educators to learn how students' home language and culture can influence their learning. This paper reports on a qualitative study conducted in Australia, a country demonstrating a wide spectrum of linguistic and cultural diversity. By concentrating specifically on Aboriginal Australia, the aim of the research was to identify characteristics of linguistic and cultural factors that experienced educators perceive to positively impact on Aboriginal students' learning in school. In order to gain the desired insights into the field of research, guided interviews were conducted with eleven experts in Aboriginal education. The study's sample incorporates various perspectives as both Aboriginal and non-Aboriginal teachers, principals, university lecturers, and Aboriginal Education Workers were consulted. By drawing on participants' multiple experiences, several facets of the students' linguistic and cultural backgrounds were found to have the potential to influence learning. The most relevant outcomes of the study are illustrated in this paper.

1. Background and Relevance

In today's times, various languages and their respective cultures meet on a regular basis due to processes of globalisation, internationalisation and migration. Applying this reality to educational matters, Lo Bianco (2009) states that "[p]erhaps the strongest indicator of the transformed realities of contemporary education in a globalised world is the depth of cultural, racial and linguistic diversity in schools"

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

(113). While some parts of the world might have only recently experienced such a shift, several other countries, like Australia – initially inhabited by the multilingual and multicultural Aboriginal people and evolved into a major immigrant nation due to colonialisation (Ellis, Gogolin & Clyne 2010: 441) – have had a multifaceted society for quite some time. Since the development of effective teaching and learning methods constitutes a main concern in educational research and due to the fact that multilingualism and multiculturalism have become prevailing concepts in societies around the world, the investigation of potential effects of students' linguistic and cultural background on their learning in school has gained increased importance.

1.1. Multilingual and Multicultural Australia

The 2016 census data illustrates Australia's vast linguistic and cultural diversity. In total, almost half of the population is either born outside Australia or has one or both parents born abroad. In addition, 21% of all inhabitants speak a language other than English at home. The languages most commonly used include Mandarin, Arabic, Vietnamese, and Italian (Australian Bureau of Statistics 2016). Aboriginal and Torres Strait Islander people constitute the two Indigenous groups in Australia. In the 2016 census, 649,171 people identified as being Indigenous Australians which equals 2.8% of the population (Australian Bureau of Statistics 2016). Historically, before European settlements started in the late 18th century, more than 500 Indigenous languages, including numerous regional dialects and varieties, were spoken throughout the country. Unfortunately, less than 80 of these varieties have been maintained until the 21st century (Arthur 1996: 1). Today, "[m]ost Australian Aboriginal children live in a bicultural and bidialectal context. They are exposed […] to the discourse of Australian English and internalise some of its schemas" (Malcolm & Sharifian 2005: 512).

1.2. Perspectives on Diversity in Education

Among numerous scholars, Cambridge dialectologist Yiakoumetti (2012: 1) emphasises the various benefits in relation to diversity and learning:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> Research clearly demonstrates that incorporating linguistic diversity into education can lead to social, cultural, pedagogical, cognitive and linguistic advancement. In spite of this evidence, many educational contexts around the world are characterized by an unwillingness to commit to change and a stance that argues for exclusive use of a prescribed standard variety in the classroom.

Furthermore, Windle (2009: 96) observes that students frequently "tend to devalue their linguistic and cultural resources, rather than seeing them as resources for learning. For many […] students, bilingualism appears to be a burden rather than an advantage in their engagement with school".

Looking more closely at Aboriginal Australia, Malcolm and Sharifian criticise that "Western-based schooling by its nature generally expects students to operate exclusively according to the schemas that underlie the 'standard' dialect" (2005: 512). In this regard, Aboriginal educationalist Sarra (2011: 103) observes that "the differing cultural values and beliefs brought to school by Aboriginal children and the predominantly non-Aboriginal school personnel" constitute a major challenge for Aboriginal learners. Moreover, Hughes, More and Williams (2004: 200) highlight that

> [e]ducation systems have failed to encourage and reinforce in Australian students positive feelings and pride in their heritage and cultural identity. […] Education has failed to recognise that […] Aboriginal cultural values and languages are very different from those of non-Aboriginals. Current theories and methodologies are therefore largely inappropriate and this also contributes to a lack of success of Aboriginal students. The end result is institutionalised racism and assimilation, albeit unintentional and unconscious.

1.3. Teaching and Learning in Aboriginal Australia

Taking the above stated perspectives into account, a closer look to English as one of the languages used by Aboriginal people in Australia (Eades 2013) is called for. At the end of the last century, scholars like Harkins (1994) observe that "Australia has been slow to recognise Aboriginal varieties of English as part of the wealth of

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

our national linguistic heritage" (32). Harkins advocates that Aboriginal English, the variety of Standard Australian English used by most Aboriginal Australian speakers, "should be seen, not as a problem, but as part of the linguistic diversity that enriches modern Australian life" (1994: 197). Linguistic studies proclaiming Aboriginal English as an autonomous dialect consequently form an essential basis for its recognition (Eades 2013) which constitutes a vital first step towards greater mutual understanding and respect between Aboriginal and non-Aboriginal people, forming a solid basis for effective learning environments. Investigating traditional Aboriginal languages, Harkins (1994: 4-5) manifests that

> Aboriginal languages were, and continue to be, highly valued, and maintenance of them is seen by Aboriginal people as one of the goals of education. English is also highly valued, as an important additional language to serve as a bridge between Aboriginal and non-Aboriginal realities.

Apart from linguistics, several case studies have been conducted to examine the effectiveness of culturally-sensitive approaches to teaching and learning employed at certain schools in Australia. The investigated methodologies are all founded on a genuine appreciation of students' first languages and cultures. Examples for such case studies include the *Strong and Smart approach* (Sarra 2011), the *two-way bidialectal education* (Malcolm and Truscott 2012) and a pedagogy applied at Worawa Aboriginal College named *walking together to make a difference* (Hamilton 2015). Further research on teaching methodology has focused on the identification of culture-specific learning styles (Hughes, More & Williams 2004; Yunkaporta 2009; Perso & Hayward 2015; Harrison & Sellwood 2016).

The existing research can raise teachers' awareness of certain aspects relating to Aboriginal language and culture and thereby support appropriate teaching and learning strategies. However, there is a lack of research identifying the various ways in which students' home language and culture can manifest in and thus potentially affect their learning processes in school. Such insights are necessary to enhance teachers' mindfulness and make learning more effective for all students.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

1.4. Definition of Research Questions

Consequently, the research questions underlying the explorative study presented here are as follows:

RQ1: *Which language-related factors do experienced educators perceive to impact on Aboriginal students' learning in school?*

RQ2: *Which culture-related factors do experienced educators perceive to impact on Aboriginal students' learning in school?*

2. Approach

In the Aboriginal Australian context, a key pedagogical tool and significant way of sharing experiences is storytelling, which is concerned with "teaching and learning through narrative" (Yunkaporta 2009: 35). Consequently, a qualitative interview study (Brinkman & Kvale 2015: 5) was conducted as it is suitable for Aboriginal and non-Aboriginal participants and insights into the relevance of Aboriginal Australian students' home language[1] and culture for their learning can be gained.

The study investigated the perspective of educators with profound experience in teaching and learning with Aboriginal Australian students due to their possibility to actively affect change in schools. More precisely, the following participants were consulted in the research study:

1 The term *home language* is used to refer to traditional Aboriginal languages as well as Aboriginal English depending on the Aboriginal learner's situation and background.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

No.	Workplace	Position	Aboriginality
P1	Government Primary School	Teacher	Non-Aboriginal
P2	University	Lecturer	Aboriginal
P3	Aboriginal Primary School	Teacher	Aboriginal
P4	Aboriginal High School	Principal	Aboriginal
P5	Private High School	Teacher	Non-Aboriginal
P6	University	Lecturer	Aboriginal
P7	Government High School	Aboriginal Education Worker	Aboriginal
P8	Government High School	Aboriginal Education Worker	Aboriginal
P9	Government High School	Teacher	Non-Aboriginal
P10	Aboriginal Primary School	Teacher	Aboriginal
P11	Private High School	Aboriginal Education Worker	Non-Aboriginal

Table 1: Characteristics of Sample[2]

The chosen research design included the process of constructing the interview questions, transcribing the oral data, coding the transcripts and, finally, analysing the coded material. Therefore, a qualitative content analysis by means of an inductive formation of categories (Mayring 2015) was applied. The main goal of this approach is to systematically condense the transcribed data generating a coding scheme that captures the essence of the interviews (Mayring 2015: 49).

2 For reasons of anonymity, participants one to elven will be referenced with P1 to P11.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3. Results

Different manifestations of Aboriginal students' linguistic and cultural heritage were identified and transformed into a coding scheme consisting of four main language-related and five major culture-related categories which will be illustrated in what follows.[3]

3.1. Language-related Factors

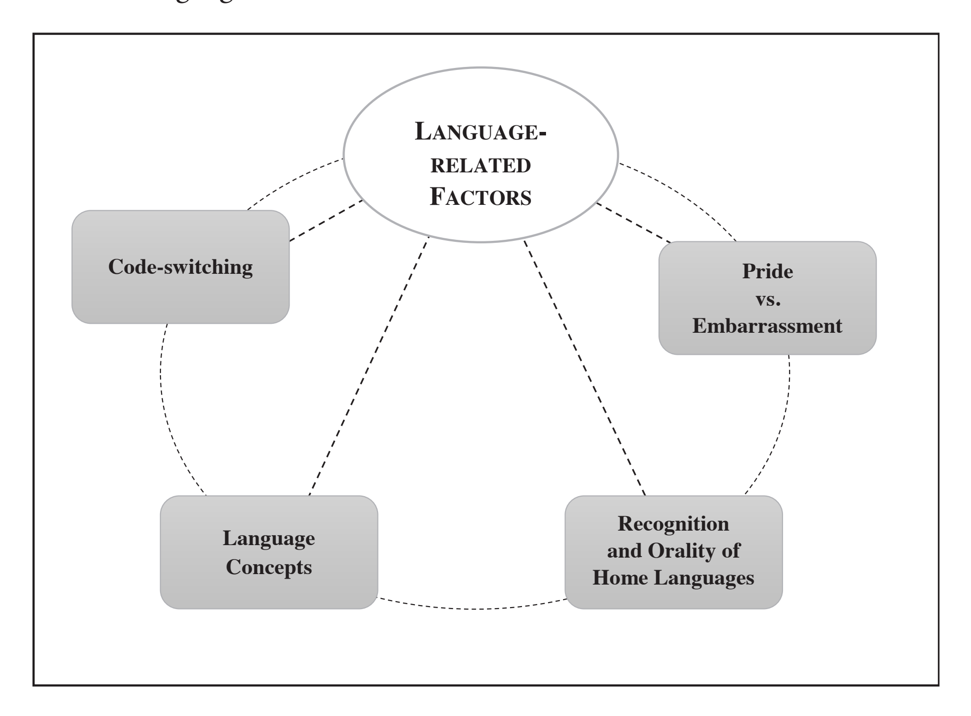


Figure 1: Language-related Factors that Emerged from the Coding of Interview Data

3 An extensive presentation of the research outcomes as well as a quantitative analysis oft the data can be found in Peskoller (2016).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3.1.1. Pride vs. Embarrassment

Among others, P1 specifically stated that students' home languages constitute a great "source of pride for Aboriginal children". In this regard, P2 indicated that "when Aboriginal students are learning language, their first language again or another [Aboriginal] language, it makes them feel strong, it builds their self-esteem, it builds their wellbeing".

In contrast, Aboriginal students might also experience a feeling of embarrassment or inferiority due to their home language since "correcting and making students feel they're wrong tends to impact on their self-esteem, which then impacts on their learning" (P7). In this sense, P2 states that "it's not that our kids don't know how to learn, it's how it's taught, how people are approached around language and how people are made to feel inferior because they speak a different language".

This issue of Aboriginal students' home languages causing potential feelings of pride and embarrassment in school correlates to the necessity for greater recognition and appreciation of learners' linguistic heritage in school and is reflected in the following category in the originated coding scheme.

3.1.2. Recognition and Orality of Home Languages

The majority of participants emphasised the need for an intensified awareness and appreciation of Aboriginal students' home languages. Despite the recognition of Aboriginal English as a distinct variety and dialect of Standard Australian English in the academic discipline of linguistics (Eades 2013), P6 observes that "teachers have treated Aboriginal English as a second-rate language, as a poor version of English or a rough version of English. So a lot of Aboriginal kids drop out or don't do well, because they see the teacher thinks they can't speak properly". Hence, P7 reasoned that if "Aboriginal English is not put down but accepted and what they have to offer rather than how they offer it is the most important thing, then that student will thrive, their confidence will build". Looking at the recognition of any Aboriginal Australian students' home language, "making consideration that students are learning English as another language is hugely important" (P11).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

In connection with students' home languages, all participants invariably addressed the fact that as traditional Australian languages were originally oral, there existed an ensuing need to provide additional support for the development of Aboriginal Australian students' reading and writing skills. For instance, P3 claimed that "in the Aboriginal context they're often coming from a background of no print literacy, a lot of oral literacy, they might speak four or five languages in the desert, but not print literacy". As a consequence, "the reading and writing skills are often a long way behind" (P9) so that "as a teacher, responsibility lies with trying to fill that void and bring up their written skills so their communication is compatible with their intellect and their capacity to communicate that" (P5).

3.1.3. Code-switching

When investigating speakers' usage of different language varieties, a concept that is of particular significance for bilinguals and consequently for Aboriginal Australian students is *code-switching*. It involves "the alternate use of two languages, that is, the speaker makes a complete shift to another language […] and then reverts back to the base language" (Grosjean 2010: 51-52). The term "has generally been used to describe any switch within the course of a single conversation, whether at word or sentence level or at the level of blocks of speech" (Baker 2011: 107).

Based on the obtained interview data, the concept of code-switching can also affect teaching and learning processes in school. In this context, P8 observes that "students who are successful are able to communicate using their home style but also communicate using the formal English that we use in schools. So they're able to step from one into the other". Consequently, there is a need for Aboriginal students to develop and for teachers to foster code-switching skills in order to provide the basis for an effective learning environment in school.

3.1.4. Language Concepts

Adding to the oral tradition of Aboriginal languages, there are further language concepts that can influence Aboriginal students' learning, since in school, they are

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

"not just translating, they're learning new concepts as well as the language" (P11). Certain vocabulary and terminology frequently render translations impossible, impeding understanding and learning as a result (P6). To exemplify this reality often faced by Aboriginal Australian students, P4 illustrates that in the Northern Territory "there aren't four season words, there are twelve or fifteen different words for seasons. So I think there is no easy way just to translate between traditional Aboriginal languages and English". The majority of participants showed strong agreement that "language affects and moulds your world view. So the students' exposure to language sort of influences how they see the world" (P4).

3.2. Culture-related Factors

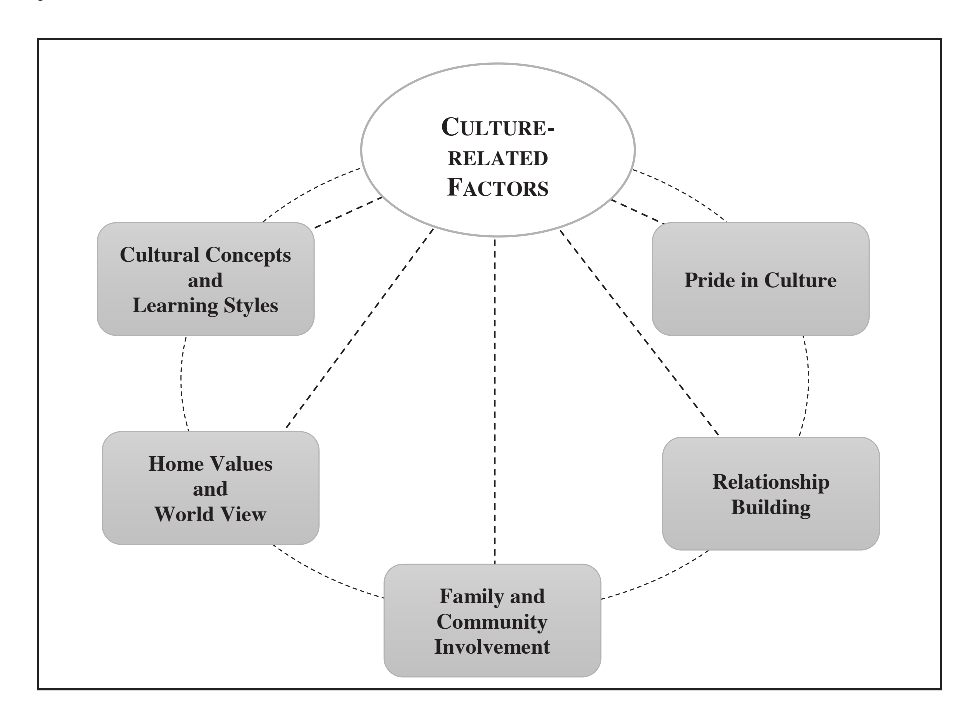


Figure 2: Culture-related Factors that Emerged from the Coding of Interview Data

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3.2.1. Pride in Culture

Similar to the way Aboriginal Australian students' home language can influence their learning in school, all participants maintain that their culture has substantial potential to instil a feeling of pride in students. In this sense, P10 emphasises that "if you are self-assured and if you know that you're accepted […] then you're always going to be more successful". Relating to this statement, P8 observes the following in relation to the consideration of Aboriginal cultures in school:

> What it means to an Aboriginal person is that their culture and their side and their tradition is being respected and that it has use, that it is worth. It makes them proud, it makes them want to learn and engage in learning more, it improves their attendance and overall it improves their success at school.

3.2.2. Relationship Building

A further manifestation of Aboriginal students' culture that was emphasised in the interviews is the importance of building strong and trustful relationships both with the teacher and among classmates. In alignment with the statements of several participants, P5 emphasises that in-class learning is about "building a relationship where the student feels really comfortable to communicate and ask in their own way, where they need some extra help". In this sense, the interviewee added that "with Aboriginal kids experience has shown, if they feel that they can trust you and if they feel that there's a sense of integrity in the relationship you have with them, they'll be really honest in coming to ask you for help in their own way" (P5). On the contrary, P6 claims that as a teacher, "if you don't know how to relate to your students, if you don't know how to build relationships with them and their families, and then build that into your teaching and learning you'll be useless".

3.2.3. Family and Community Involvement

In relation to the importance of relationship building, the participants addressed the necessity of including both family and community in the learning process

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

and being mindful of Aboriginal students' home values and attitudes towards education. According to P7, having "elders and community people come into the school and be a part of Aboriginal students' learning" would be meaningful for all students. P10 adds that as a teacher "you need to ensure that you are relating with the actual people in that culture, you need to consult the elders of the area and you need to make sure that they are involved to make learning genuine". According to another expert in Aboriginal education, including family and community members in the teaching and learning process "impacts on the children's experience at school, because if they don't any longer have a really negative experience about this school then it might flow on to their kids and grandchildren" (P7).

3.2.4. Home Values and World View

Several participants identified aspects in connection with Aboriginal Australian students' world view and home values as decisive factors for successful learning. In this regard, P11 observes that a

> particular culture's view of an attitude of learning has a big impact. I think at home is where the desire for an education will come from. In some cultures that is incredibly valued and other cultures not as much and that makes a huge impact on how much a child puts in when they're in the classroom.

Taking a broader perspective, P6 indicates that "culture teaches you certain ways to behave and act and even interpret the world. So you interpret the world through your own cultural lens". In a similar manner, P3 states that "your background experience influences everything that you do, it influences the way you view the world, it influences the way you react to something". The ensuing need for teachers "to constantly take into account the world view that the students are coming from and how they learn" was highlighted by P4 among other interviewees.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3.2.5. Cultural Concepts and Learning Styles

A further facet of Aboriginal Australian students' home culture that most participants identified as essential relates to cultural concepts. P4 exemplified the frequently differing cultural concepts between Aboriginal and non-Aboriginal societies with differences "in terms of parenting and family. A lot of Aboriginal kids are given a lot more autonomy at a younger age than a Western family might do". In addition, P6 argued that what educators "tend to find with Aboriginal kids is please and thank you aren't necessarily words that are used because there's a sort of in-built sense of reciprocity in anything they do". The consideration of certain culture-specific learning styles was also addressed in the interviews. P4, for instance, stated that "a lot from their way of learning is watch, observe, gain competency and then do". P7 adds that "Aboriginal students tend to like and excel at practical subjects. That's because Aboriginal people, historically, have learnt that way".

4. Discussion of Findings

Based on the obtained insights, answers to the research questions will be provided and briefly discussed in what follows.

RQ1: Which language-related factors do experienced educators perceive to impact on Aboriginal students' learning in school?

The explorative study presented here revealed the utmost importance of an awareness of the underlying concept of orality of Aboriginal languages. As these languages traditionally were, and continue to be, spoken rather than written, many learners require extra support in school for the development of their reading and writing skills. In addition, a substantial number of participants emphasised the importance of the recognition of Aboriginal English and the general acknowledgement of students' home languages. In this regard, the development of code-switching abilities can be presumed to be suitable for Aboriginal students' learning outcomes.

Looking at the relevance of Aboriginal students' home language for their learning, the principal outcomes of the study are compatible with existing literature and

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

research in the field. Linguist Eades (2013) also emphasises the need for greater recognition of Aboriginal English in her work. Moreover, Malcolm and Truscott (2012) particularly highlight the importance of fostering Aboriginal Australian students' home languages, and promoting code-switching abilities. Furthermore, the concept of orality was previously investigated by Windle (2009).

RQ2: Which culture-related factors do experienced educators perceive to impact on Aboriginal students' learning in school?

Most participants in the study perceived the consideration of home values and attitudes towards education as vital factors contributing to effective learning. Moreover, preserving a strong and trustful relationship between teacher and student and among classmates was found to constitute a priority for a learning environment involving Aboriginal Australian learners. The importance of home values, relationships, and learning styles constituting the basis for mutual understanding and successful learning in school was particularly emphasised by the Aboriginal participants in the study. What can undoubtedly be established based on the research is that both home language and culture form an inherent source of pride for Aboriginal Australian students.

Essentially, the findings of this study show links to discussed research in the field. For instance, Worawa Aboriginal College (Hamilton 2015) as well as schools employing two-way bidialectal education (Malcolm & Truscott 2012) emphasise the importance of building strong school linked relationships. Apart from the necessity of including both community and family in school life, scholars have also highlighted the significance of culture-specific learning styles (Hughes, More & Williams 2004; Yunkaporta 2009; Perso & Hayward 2015; Harrison & Sellwood 2016). While peer learning, for instance, is greatly encouraged in the two-way bidialectal approach (Malcolm & Truscott 2012), community and parental involvement is of main concern in Sarra's (2011) pedagogy as well as in Yunkaporta's (2009) eight ways of Aboriginal learning. Consequently, several outcomes of this research are in alignment with aspects addressed in previous studies.

To conclude, the study has presented insights of experienced educators into the nature and essential role of language and culture in underpinning effective schooling for Aboriginal Australian students. A variety of factors relating to Aboriginal

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

learners' multifaceted heritage were brought to the surface constituting relevant preparatory work for ensuing quantitative studies investigating concrete effects of individual facets on students' learning outcomes.

Multilingual and multicultural classrooms are not only found in Australia but depict an increasing reality in educational institutions throughout the world. Even though this diversity in languages and cultures in schools might be attributed to various factors, results of the present study point to the necessity for educators to have a deep awareness of their learners' linguistic and cultural backgrounds in order to foster the learning processes of all students alike.

Bibliography

Arthur, J.M. (1996). *Aboriginal English: a cultural study*. Melbourne: Oxford University Press.

Australian Bureau of Statistics (2016). *2016 Census Data Summary: Cultural Diversity in Australia*. Canberra ABS. Verfügbar unter: http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/0/14E20FFC53277975CA25814D002405D4/$File/cultural%20diversity,%202016%20census%20data%20summary%20(updated).pdf [03.12.2018]

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. Aufl.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Eades, D. (2013). *Aboriginal ways of using English*. Canberra, ACT: Aboriginal Studies Press.

Ellis, E. Gogolin, I. & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, *11* (4), 439-460.

Grosjean, F., (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hamilton, M. (2015). *Walking together to make a difference: a case study of Worawa Aboriginal College*. Verfügbar unter: http://www.worawa.vic.edu.au/walking-together-to-make-a-difference/ [03.12.2018]

Harkins, J. (1994). *Bridging two worlds: Aboriginal English and crosscultural understanding*. St Lucia, QLD: University of Queensland Press.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Harrison, N. & Sellwood, J. (2016). *Learning and teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education*. South Melbourne, VIC: Oxford University Press.

Hughes, P., More, A. J. & Williams, M. (2004). *Aboriginal ways of learning*. Adelaide: Flinders Press.

Lo Bianco, J. (2009). Dilemmas of efficiency, identity and worldmindedness. In J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Hrsg.), *Culturally and linguistically diverse classrooms: new dilemmas for teachers* (S. 113-131). Bristol: Multilingual Matters.

Malcolm, I.G. & Sharifian, F. (2005). Something old, something new, something borrowed, something blue: Australian Aboriginal students' schematic repertoire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *26* (6), 512-532.

Malcolm, I.G. & Truscott, A. (2012). English without shame: two-way Aboriginal classrooms in Australia. In A. Yiakoumetti (Hrsg.), *Rethinking education volume 5: harnessing linguistic variation to improve education* (S. 227-258). Bern: Peter Lang.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Perso, T. & Hayward, C. (2015). *Teaching Indigenous Students: cultural awareness and classroom strategies for improving learning outcomes*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.

Peskoller, J. (2016). *The significance of Indigenous Australian students' native language and culture for their learning at school*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Innsbruck, Österreich.

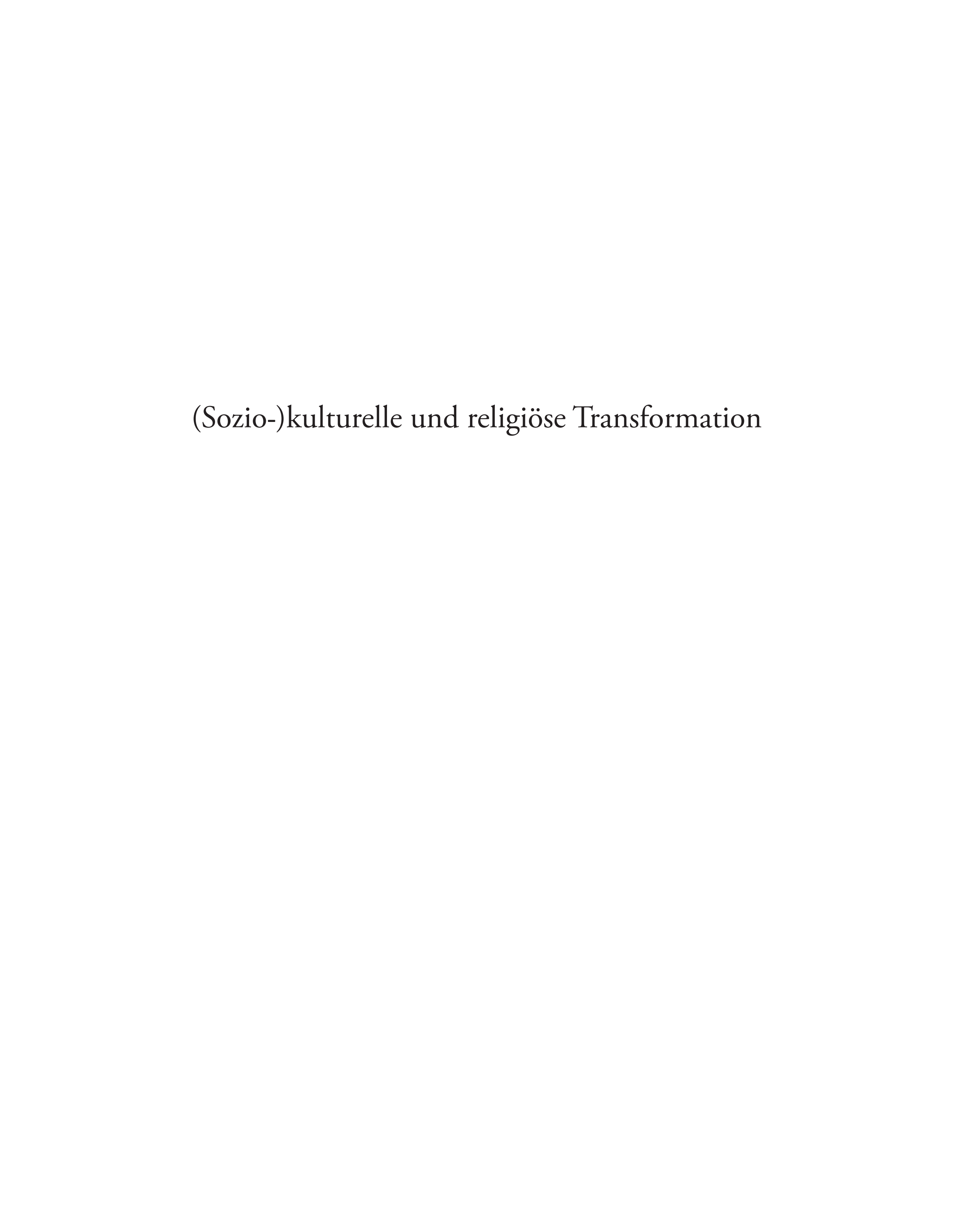
Sarra, C. (2011). *Strong and Smart – towards a pedagogy for emancipation: education for first peoples*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Windle, J. (2009). Influences on the written expression of bilingual students: teacher beliefs and cultural dissonance. In J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Hrsg.), *Culturally and linguistically diverse classrooms: new dilemmas for teachers* (S. 92-109). Bristol: Multilingual Matters.

Yiakoumetti, A. (2012). Rethinking linguistic diversity in education. In A. Yiakoumetti (Hrsg.), *Rethinking education volume 5: harnessing linguistic variation to improve education* (S. 1-10). Bern: Peter Lang.

Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface*. Dissertation, James Cook University, Townsville. Verfügbar unter: http://researchonline.jcu.edu.au/10974/ [18.04.2017]

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4



(Sozio-)kulturelle und religiöse Transformation

Konflikte und Spannungen in interreligiösen hochschuldidaktischen Bildungsprozessen

Clemens Danzl, Aykut Gelengec

Im Studienjahr 2013/14 wurde das Bachelorstudium Islamische Religionspädagogik an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck eingerichtet. Seither besteht eine enge Kooperation zwischen dem Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik und dem Fachbereich Katholische Religionspädagogik des Instituts für Praktische Theologie. Diese Zusammenarbeit umfasst gemeinsame Lehrveranstaltungen zur Religionsdidaktik, schulische Praktika sowie die Erforschung interreligiöser Lernprozesse im Kontext schulischer und universitärer Bildung.

Eine Frucht dieser Kooperation ist das vom Österreichischen Integrationsfond geförderte Forschungsprojekt „Interreligiöse Bildung als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Gesellschaft“[1]. Im Rahmen dieses Projektes wurde unter anderem die Zusammenarbeit von muslimischen und katholischen Studierenden in der begleitenden Lehrveranstaltung zum sogenannten Basispraktikum erforscht. Diese Lehrveranstaltung ist Teil des Bachelorstudiums „Islamische Religionspädagogik“ sowie des Bachelorstudiums „Katholische Religionspädagogik“. Sie soll Studierenden erste Einblicke in den Bildungskontext Volksschule ermöglichen und eine Identifikation mit der LehrerInnenrolle fördern. Darüber hinaus sollen erste Versuche in der Unterrichtsvorbereitung sowie im eigenen Unterrichten begleitet werden. Im Studienjahr 2014/15 wurde diese praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung erstmals mit einer religiös gemischten Gruppe, bestehend aus muslimischen und katholischen Studierenden, durchgeführt. Die Lehrveranstaltungsleiterin und die BetreuungslehrerInnen waren katholisch. Im darauffolgenden Studienjahr 2015/16 wurde die Lehrveranstaltung erstmals von einer muslimischen und einer katholischen Lehrveranstaltungsleiterin gemeinsam geplant

1 Die Forschungsergebnisse dieses Projekts werden fortlaufend in der Reihe M. Kraml & Z. Sejdini (Hrsg.), *Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik* publiziert.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

und geleitet. Die Gruppe der Studierenden war erneut gemischt, wobei weniger muslimische als katholische Studierende teilnahmen.

In diesem Beitrag wird ein Einblick in die Forschungsarbeit zur Lehrveranstaltung gegeben, die das Basispraktikum begleitet. In der Forschungsarbeit wurde ein besonderer Fokus auf mögliche Konflikte und Spannungen gelegt, die sich ergeben können, wenn Studierende unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit gemeinsam an interreligiös ausgerichteten Bildungsprozessen teilnehmen. In einem ersten Schritt wird das Forschungsdesign vorgestellt, das für diese Lehrveranstaltung konzipiert worden ist. In einem zweiten Schritt werden subjektive Sichtweisen von Studierenden auf diese Lehrveranstaltung sowie ein konkretes Fallbeispiel eines Konflikts gezeigt. In einem dritten Schritt werden vor dem Hintergrund der Forschung erste Schlussfolgerungen gezogen, die sich für interreligiöse Bildungsprozesse auf universitärer Ebene ergeben. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Forschungen am Basispraktikum noch nicht abgeschlossen sind.

1. Das Forschungsdesign

In der ersten Phase der Forschung im Studienjahr 2014/15 lag der Schwerpunkt auf der Beobachtung interreligiöser Lernprozesse. Die leitende Forschungsfrage lautete: „Was zeigt sich, wenn Menschen katholischer und islamischer Religionszugehörigkeit im Lehrveranstaltungs- und Schulkontext aufeinandertreffen?“ Dazu wurden leitfadengestützte Gruppengespräche mit religiös gemischten Praxisgruppen am Ende der Lehrveranstaltung geführt. Muslimische und katholische Studierende wurden gemeinsam in Gruppeninterviews von je einer muslimischen und einer katholischen Interviewpartnerin zur Lehrveranstaltung befragt (Kraml & Sejdini 2018).

Dabei fiel auf, dass kaum Spannungen und Konflikte angesprochen wurden, sodass im ForscherInnenteam vermutet wurde, dass eine Art *political correctness* Studierende daran hinderte, konfliktbeladene Themen in den Interviews anzusprechen. Zudem verstärkte dem Anschein nach auch der Umstand, dass die Interviews von Mitgliedern der genannten Institute durchgeführt wurden, die Tendenz zu einer positiven Darstellung der in der Lehrveranstaltung gemach-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

ten Erfahrungen, da ein Autoritätsverhältnis zwischen der Interviewerin und den Interviewten bestand. Aus diesem Grund wurde das Forschungsdesign in einer zweiten Phase geändert.

So wurden im Studienjahr 2015/16 Einzelinterviews mit Studierenden der Begleitlehrveranstaltung geführt. Die InterviewpartnerInnen waren ProjektmitarbeiterInnen und standen daher in keinem Autoritätsverhältnis zu den Befragten. Die Interviews wurden mithilfe eines sequenzanalytischen Verfahrens ausgewertet (vgl. Froschauer & Lueger 1998: 62-70). Ein interreligiös (muslimisch-katholisch) zusammengesetztes ForscherInnenteam nahm auf der Grundlage dieses Verfahrens Interpretationen und erste Modellierungen vor (Breuer et al. 2017).

In dieser zweiten Phase wurde ein besonderer Fokus auf Konflikte und Spannungen gelegt, was in der Forschungsfrage deutlich wird: „Welche Chancen und Grenzen, Möglichkeiten und Herausforderungen zeigen sich, wenn muslimische und katholische Studierende in der Lehrveranstaltung Basispraktikum miteinander intra- und interreligiös lernen?" Im Rahmen dieser Interviews wurden vier katholische Studierende von zwei katholischen Studierenden und vier muslimische Studierende von zwei muslimischen Studierenden interviewt, wobei die interviewenden Studierenden gleichzeitig auch ProjektmitarbeiterInnen waren. Diese Änderung des Settings hatte zur Folge, dass nun auch Reibungsflächen in der Lehrveranstaltung offengelegt werden konnten. In den folgenden Kapiteln soll ein Einblick in die subjektiven Sichtweisen von Studierenden und die damit verbundenen Konflikte und Spannungen gegeben werden.[2]

2. Subjektive Sichtweisen auf die Lehrveranstaltung

In den Interviews wird sowohl bei muslimischen als auch bei katholischen Studierenden die Erwartung sichtbar, fachdidaktische Informationen zu den Konzepten des Religionsunterrichts sowie der Elementarisierung zu erhalten. Zudem

2 Kraml et al. (im Druck) widmen sich in der Publikation „Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen" diesen Fragestellungen. Die im Folgenden herangezogenen Interviewpassagen sind diesem Projekt entnommen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

wird ein starker Fokus auf das Kennenlernen und Ausprobieren neuer Methoden in der Lehrveranstaltung deutlich. Die katholischen Studierenden verwenden hier die Metapher des Werkzeugs. So wird die Lehrveranstaltung als eine „Handwerkszeugveranstaltung“ (Max, 533) bezeichnet, in der man neue Methoden für den eigenen „Methodenkoffer“ (Klaus, 373) erlernt.[3] Die TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung sollten den StudentInnen zufolge Methoden für den Unterricht kennenlernen, die als ein wichtiges Element einer qualifizierten Ausbildung zum Lehrberuf betrachtet werden.

Bei den muslimischen Studierenden fällt hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Methoden in der Lehrveranstaltung auf, dass bestimmte Methoden, wie zum Beispiel der Einsatz von Bildern, Liedern oder Spielen im Religionsunterricht, als „christliche Methoden“ (Emine, 323) wahrgenommen werden. Die Reflexion über Methoden ist für die muslimischen Studierenden somit auch von interreligiöser Bedeutung, insofern Fragen nach der Kompatibilität mit dem islamischen Religionsunterricht gestellt werden und darüber nachgedacht wird, „wie viel man da jetzt anwenden“ (Elmas, 217) bzw. was man „im Islam benutzen“ (Emine, 526) kann.

Die interreligiöse Zusammenarbeit in der Lehrveranstaltung wird von den katholischen Studierenden unterschiedlich wahrgenommen. Während eine Studentin die gemischt religiöse Zusammensetzung der Lehrveranstaltungsgruppe als „sehr spannend und sehr interessant“ (Klara, 14) beschreibt, meint ein Student, dass man das „Potenzial von einer Mischung der Gruppe“ (Max, 273f.) nicht hinreichend genutzt habe. Obgleich bestimmte Elemente in der Lehrveranstaltung „interreligiös“ (Klaus, 104) reflektiert worden seien, habe kein „interreligiöser Dialog“ (Klaus, 106) zwischen muslimischen und katholischen StudentInnen im eigentlichen Sinne stattgefunden. Für die muslimischen Studierenden waren die interreligiösen Bezüge hingegen durchwegs gegeben. Dies mag unter anderem damit zusammenhängen, dass sie sich in der Lehrveranstaltung als quantitative Minderheit wahrgenommen haben. Aus dieser Position heraus beschreibt eine Studentin, dass sich die muslimischen Studierenden immer wieder mit der Frage beschäftigt haben, warum sie „als Musliminnen die Methoden des katholischen Unterrichts lernen müssen“ (Esra, 43f.).

3 Die Namen der InterviewpartnerInnen wurden pseudonymisiert.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

3. Subjektive Wahrnehmungen des „Anderen"

Hinsichtlich der Interaktion der Studierenden wird in den Interviews deutlich, dass viele TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung eher ein Nebeneinander als ein Miteinander von muslimischen und katholischen Studierenden wahrgenommen haben. Ein katholischer Student spricht im Zusammenhang mit der Verteilung der Studierenden im Lehrveranstaltungsraum sogar von einer „Blockbildung" (Max, 398). Diese „Distanz" (Elmas, 114) wird auch von einer muslimischen Studentin angesprochen und als kontraproduktiv für das Miteinander in der Lehrveranstaltung beschrieben.

Hinzu kommt, dass bei muslimischen Studierenden eine reservierte Haltung gegenüber den katholischen Studierenden sichtbar wird. In diesem Kontext wird die „Angst" (Esra, 245) angesprochen, von Angehörigen der anderen Religion falsch verstanden zu werden. Diese Haltung wird auch deutlich, wenn davon gesprochen wird, dass Fragen die andere Religion betreffend aufgetaucht seien, „wo man sich nie getraut hat, die zu stellen" (Meltem, 805). Man habe stattdessen die muslimische Lehrveranstaltungsleiterin gefragt, „weil das ist dann schon eine Gruppe, wo man sagt, okay, da fühle ich mich ein bisschen wohler" (Meltem, 808-810).

Auf der sprachlichen Ebene fällt in den Interviews auf, dass sich die StudentInnen verschiedener Mittel bedienen, um zwischen Studierenden der „eigenen" Religion und Studierenden der „anderen" Religion zu unterscheiden. So werden zum Beispiel in den Interviews die Dichotomien „wir" und „sie" sowie „eigen" und „fremd" verwendet, um eine Differenz zwischen den StudentInnen der verschiedenen Religionen zu beschreiben. Zudem werden unpersönliche Begriffe zur Beschreibung von Studierenden der jeweils anderen Religion gebraucht, wie anhand des folgenden Zitates exemplarisch verdeutlicht werden kann: „Dort saßen die Katholiken, dann waren hier drei frei und da saß der islamische Teil" (Max, 395f.). Bei den katholischen StudentInnen wird zudem deutlich, dass uneinheitliche Begriffe zur Benennung der muslimischen Studierenden verwendet werden. So ist sowohl von den „Muslimen", als auch von den „Islamischen" (Max, 195), den „Muslimischen" (Max, 209f.) und den „Andersgläubigen" (Sonja, 166) die Rede.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

4. Identitätsfragen durch den „Anderen"

Durch Begegnungen mit Studierenden einer anderen Religion wurden die TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung auch dazu bewogen, sich mit der eigenen religiösen Identität auseinanderzusetzen. So wird zum Beispiel im Interview mit einer katholischen Studentin sichtbar, dass ihr durch den Kontakt mit MuslimInnen bestimmte Elemente des eigenen Glaubens neu bewusst geworden sind. Sie konkretisiert dies am Beispiel der christlichen Lehre von der Trinität (vgl. Klara, 388-394). Die Studentin funktionalisiert somit die andere Religion, insofern das Andere hier die Funktion übernimmt, das Eigene besser zu verstehen.

Die Studierenden schätzen sich im Hinblick auf ihre theologische Kompetenz unterschiedlich ein. Muslimischen Studierenden wurde durch den Austausch mit katholischen KollegInnen eher die eigene latente Inkompetenz in bestimmten theologischen Fragestellungen bewusst gemacht. Es fand hier insofern ein Lernprozess statt, als diese Studierenden darüber reflektierten, über wie „wenig Vorwissen" (Meltem, 422) sie hinsichtlich der eigenen Religion verfügen. Dies hatte zur Folge, dass sie kritisch das Konzept ihrer religiösen Sozialisation hinterfragten – sowohl im Kontext der Familie als auch im Kontext der Moschee.

Bei den katholischen Studierenden wird hingegen ein vermeintlicher ExpertInnenanspruch in Fragen sichtbar, die die eigene Religion betreffen. Dieser Anspruch wurde speziell gegenüber der muslimischen Lehrveranstaltungsleiterin geltend gemacht. So wird in einem Interview gesagt, dass im Rahmen der Lehrveranstaltung Dinge behandelt worden seien, „die man eigentlich besser kennt als die Professorin" (Max, 52f.). Dieser Anspruch bewirkte, dass sich Studierende in ihrer Rolle als vermeintliche ExpertInnen als „wissenschaftliche Personen" (Klaus, 286) von der muslimischen Leiterin nicht ernst genommen fühlten.

Die in der Religionspädagogik kontrovers diskutierte Frage, ob interreligiöse Begegnung gefestigte religiöse Identitäten voraussetzt oder ob sich diese Identitäten nicht erst im Austausch mit Menschen anderer Religionen entwickeln, wird in den Interviews mit den katholischen Studierenden eher dahingehend beantwortet, dass gefestigte religiöse Identitäten – im Sinne des Wissens über zentrale Inhalte des eigenen Glaubens – als Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit Differenz betrachtet werden. So spricht eine Studentin davon,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

dass es wichtig sei, dass SchülerInnen zuerst „das Eigene kennen und wissen" (Sonja, 907), sodass sie dann bestimmte „Unterschiede" (Sonja, 909) feststellen und erkennen können. Religiöse Identität wird hier durch Abgrenzung von der anderen Religion konstruiert. Dabei spielen Vorurteile und Unwissenheit über die andere Religion eine wesentliche Rolle. So wird zum Beispiel in einem Interview angenommen, dass muslimische SchülerInnen „dauernd in die Moschee" (Sonja, 101) gehen und deshalb anders mit interreligiösen Feiern umgehen als katholische SchülerInnen.

5. Umgang mit Konflikten

Die bereits dargelegte Änderung des Forschungsdesigns hatte zur Folge, dass im Rahmen der Interviews bestimmte Spannungen und Konflikte innerhalb der Lehrveranstaltung sichtbar gemacht werden konnten. Dabei unterscheiden sich jedoch die muslimischen Studierenden von den katholischen. Während in den Interviews mit muslimischen TeilnehmerInnen keine manifesten Konflikte offen angesprochen wurden, wurde in Interviews mit katholischen TeilnehmerInnen ein Konflikt zwischen katholischen Studierenden und der muslimischen Lehrveranstaltungsleiterin geschildert. Anhand dieses Falles kann exemplarisch dargelegt werden, wie aus der Perspektive von katholischen Studierenden mit Konflikten in der Lehrveranstaltung umgegangen wurde.

Zwei interviewte katholische Studenten fühlten sich in der Lehrveranstaltung von der muslimischen Leiterin nicht ernst genommen. Die Studierenden sollten im Rahmen der Lehrveranstaltung Methoden für den Unterricht in der Schülerrolle erproben. Anschließend wurde über die jeweiligen Methoden in der Studierendenrolle reflektiert. Ein Student fühlte sich in den reflexiven Phasen von der muslimischen Leiterin jedoch weiterhin wie ein „Zehnjähriger" (Klaus, 262) behandelt, während ein anderer Student sich wie sein „kleiner Bruder" (Max, 460) behandelt fühlte. Diese Konfliktsituation entstand während eines Lehrveranstaltungsblocks, bei dem die katholische Leiterin krankheitsbedingt abwesend war. Die beiden katholischen Studenten reagierten auf die Spannungen, indem sie der katholischen Lehrveranstaltungsleiterin gemeinsam eine E-Mail schrieben.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Diese beantwortete die E-Mail schriftlich mit der Bitte, dass die Studierenden zukünftig darauf achten sollten, ob das wahrgenommene Verhalten sich wiederholt. Sollte dies der Fall sein, sollten sie sich noch einmal an sie wenden. Einer der beteiligten Studenten hält im Interview diese Vorgehensweise für „ok“, da er sein Problem der katholischen Leiterin „kommunizieren“ (Klaus, 351) konnte. Die Spannungen selbst wurden im darauffolgenden Lehrveranstaltungsblock jedoch nicht weiter thematisiert. Die muslimische Lehrveranstaltungsleiterin zog sich in dieser Einheit aus Sicht der beiden Studenten merklich zurück. Trotz der fehlenden Aufarbeitung des Konflikts und des Rückzugs der muslimischen Leiterin stellt einer der beteiligten Studenten im Interview fest, dass diese Konfliktsituation dann „ganz versöhnlich zum Abschluss gebracht“ (Max, 610f.) worden sei.

Mit dem hier angesprochenen Konflikt setzten sich die Beteiligten im Rahmen der Lehrveranstaltungsgruppe nicht näher auseinander. Vielmehr fand seitens der katholischen Studierenden eine Vermeidung des Kontakts mit der betroffenen Person statt. Die an diesem Konflikt beteiligten Studenten identifizierten sich einseitig mit der katholischen Leiterin, weshalb sie es auch als unbedenklich betrachteten, sich bei ‚ihrer‘ Leiterin über die muslimische Kollegin zu beschweren.

6. Konsequenzen für interreligiöse Bildungsprozesse

Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Forschung zur universitären Begleitlehrveranstaltung zum Basispraktikum noch nicht abgeschlossen. Dennoch können auf der Grundlage der derzeitigen Erkenntnisse folgende Konsequenzen für das Gelingen interreligiös ausgerichteter Bildungsprozesse im Kontext universitärer Bildung gezogen werden:

- *Relevanz der Gruppenzusammensetzung*: Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, wie bedeutsam die Zusammensetzung der Lerngruppe in interreligiösen Bildungszusammenhängen ist. Mehrheiten- und Minderheitensituationen können sich in solchen Bildungsprozessen als sehr problematisch erweisen. Studierende, die sich in der Position einer religiösen Minderheit wahrnehmen, können dadurch dazu bewogen werden, im Alltag gemachte negative Erfahrungen auf die Lehrveranstaltung zu

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

übertragen. Zudem darf es keinesfalls als selbstverständlich gelten, dass in einer religiös gemischten Lerngruppe automatisch auch religiöse Begegnungen zwischen Studierenden stattfinden. Es muss vielmehr ein Rahmen geschaffen werden, der diese Begegnungen ermöglicht.

- *Sensibilität für Identitätsangebote*: In der Lehrveranstaltung entstanden einseitige Identifikationen der katholischen Studierenden mit der katholischen Lehrveranstaltungsleiterin und der muslimischen Studierenden mit der muslimischen Lehrveranstaltungsleiterin. Dies führte zu Spannungen, die so weit reichten, dass sich katholische Studierende bei der katholischen Leiterin über die muslimische Leiterin beschwerten. Bei interreligiösen Bildungsprozessen muss daher sichergestellt werden, dass die Lehrveranstaltungsleitung gemeinsam auftritt und dass deutlich wird, dass alle an der Leitung beteiligten AkteurInnen für alle Studierenden gleichermaßen zuständig sind.
- *Raum zur Bearbeitung von Konflikten*: In der Begleitlehrveranstaltung fehlte der Raum zur Bearbeitung von Konflikten. Besonders die muslimischen Studierenden vermieden es, Konflikte und Spannungen offen anzusprechen. Aus religionsdidaktischer Sicht ist es deshalb wichtig, Studierenden zu vermitteln, dass es in einer solchen Lehrveranstaltung zu Konflikten kommen kann und dass man diese offen ansprechen darf. Damit verbunden sehen wir es auch als bedeutsam an, Studierenden ein Rüstzeug dafür mitzugeben, produktiv mit interreligiösen und interkulturellen Spannungen umgehen zu können.
- *Notwendigkeit einer Hermeneutik des Gegenübers*: Unsicherheiten in der Benennung von Studierenden der anderen Religion und vermeintliche ExpertInnenansprüche von katholischen Studierenden gegenüber der muslimischen Leiterin machen deutlich, dass es einer Hermeneutik des Gegenübers bedarf. Studierende müssen sich im Rahmen interreligiöser Lehrveranstaltungen kritisch damit auseinandersetzen, wie sie Angehörige anderer Religionen wahrnehmen. Dabei muss darüber reflektiert werden, ob sie im Sinne einer Differenzhermeneutik nur als „Andersgläubige“ gesehen werden oder ob man sie darüber hinaus als KollegInnen betrachtet, mit denen man im Studium gemeinsam auf der Suche nach Antworten

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

auf die Fragen nach Gott und der Welt ist. Zudem sollte grundsätzlich die Frage geklärt werden, welche theologische und religionspädagogische Relevanz Angehörige anderer Religionen und ihre religiösen Traditionen für das eigene ReligionslehrerInnen-Sein haben.

Literatur

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Froschauer, U. & Lueger, M. (1998). *Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme* (2. Aufl.). Wien: WUV-Univ.-Verlag.

Kraml, M., Sejdini, Z., Bauer, N. & Kolb, J. (Hrsg.) (im Druck). *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kraml, M. & Sejdini, Z. (2018). Plötzliches Eintauchen in ein religiös kooperatives Praxisprojekt zur Begleitung Studierender. In M. Kraml & Z. Sejdini (Hrsg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (125-150). Stuttgart: Kohlhammer.

Kraml, M. & Sejdini, Z. (Hrsg.), *Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

From ‚goods life' to the ‚good life'? – Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen im Kontext von (soziokultureller) Vielfalt re-, de- (und neu-)konstruieren

Anna Oberrauch

1. Einleitung

„Ihre Bohrmaschine ist kaputt und Sie wollen sich auf otto.de eine neue bestellen. Anstatt aktuelle Angebote angezeigt zu bekommen, werden Sie gefragt, warum Sie eine neue Bohrmaschine kaufen möchten. Erstaunt antworten Sie, dass ihre defekt ist. Otto.de hakt nach: ‚Worin besteht der Defekt? Er lässt sich möglicherweise beheben.' Auf Ihre Antwort, dass das Gerät einfach überhaupt nichts mehr tut, nennt Ihnen otto.de Elektriker in Ihrer Nähe, die Ihre Bohrmaschine reparieren könnten. Sie wollen aber eine neue Maschine: ‚Zeigen sie mir bitte Produkte.' Daraufhin werden, wie Sie es gleich zu Anfang erwartet hatten, endlich alle verfügbaren Bohrmaschinen gezeigt. Eine ganz neue von Bosch um 319 € sieht am besten aus. Sie denken: ‚Was soll's? Man kauft so ein Ding ja nicht alle Tage. Also kaufen? Kaufen.' Statt nun aber auf Ihren Klick hin die Maschine in den Warenkorb zu legen, werden Sie gefragt: ‚Wie oft benutzen Sie Ihre Bohrmaschine durchschnittlich im Jahr?' Sie überlegen. So vier-, fünfmal werden es schon sein. Nun teilt Ihnen otto.de mit, dass es sich aufgrund Ihrer niedrigen Nutzungsfrequenz nicht lohnt, eine neue Bohrmaschine zu kaufen – es wird Ihnen empfohlen, die Maschine in ihrer Nachbarschaft auszuleihen, wo sich unlängst jemand hat als Leihgeber registrieren lassen. ‚Möchten Sie diese Option wählen? Wünschen Sie den Kontakt?' Schließlich sind Sie neugierig geworden, lenken ein und bezahlen. Otto.de berechnet 3,95 € für die Vermittlung an den Leihgeber und bietet die kostenfreie Abholung der defekten Maschine an. Auf dem Bildschirm erscheinen die Kontaktdaten des Leihgebers. Alex Bergmann! Super. Mit dem wollte ich längst mal wieder plaudern. Der hat auch eine Tochter in meinem Alter. Sie klicken auf ‚Beenden'. Auf dem Bildschirm erscheint: ‚Vielen Dank, dass Sie bei otto.de angefragt haben! Übrigens: Kunden, die die von

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Ihnen gewünschte Bohrmaschine ebenfalls nicht gekauft haben, haben auch folgende Artikel nicht gekauft: Akkuschrauber Bosch PX 17, Winkelschleifer Black & Decker WS 34/3, Werkzeugkoffer Konfix XL.'" (gekürzt und leicht verändert nach Welzer 2013: 150f.).

Wie wirkt diese Geschichte auf Sie, liebe/r LeserIn? Spielt sie in der Vergangenheit, in der Gegenwart oder erscheint sie selbst 50 Jahre in die Zukunft gedacht als irreal? Anstatt ein neues materielles Gut zu erwerben, spart die handelnde Person Geld, pflegt Kontakte in der Nachbarschaft und erleichtert den eigenen ökologischen Rucksack. Das Wirtschaftssystem scheint sich vom Wachstumsgedanken gelöst zu haben. Trotz des breiten gesellschaftlichen Konsenses, dass sich die Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert dringend nachhaltig entwickeln muss (WBGU 2011), scheint dies kaum vorstellbar.

Letztlich kann die oben erzählte Geschichte für den Wandel von einer konsum-orientierten hin zu einer am *alternativen guten Leben* orientierten Gesellschaft stehen. Im vorliegenden Artikel soll deutlich werden, warum in der Auseinandersetzung mit alternativen Konzepten des guten Lebens sowie in Projekten und Lebenswegen von PionierInnen des Wandels ein Potenzial für kritisch-emanzipatorische *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (nachfolgend abgekürzt: BNE) gesehen werden kann. Dafür wird an die Erfahrungen und Ergebnisse eines fachdidaktischen Forschungsprojektes angedockt, das die Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen vor dem Hintergrund des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung untersucht. Die Schlussfolgerungen bilden inhaltliche und methodische Impulse für die Entfaltung der Potenziale des Basiskonzeptes *Lebensqualität* (nachfolgend abgekürzt: LQ) *und Nachhaltigkeit* (nachfolgend abgekürzt: NH), das im neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe für das Fach *Geographie und Wirtschaftskunde* (GW) verankert ist (BMB 2016).

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht die Weltgesellschaft vor großen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen, den *Grand Challenges* (Reid et al. 2010). Die Menschheit ist u. a. dabei, ökologische Belastungsgren-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

zen zu überschreiten und Risikobereiche zu betreten, die die menschliche Entwicklung und das Leben gefährden (Crutzen 2006; Steffen et al. 2015). In den *Sustainable Development Goals* werden 17 Zielrichtungen definiert, für die es gilt, gesellschaftliche Transformation voranzutreiben, z. B. Armut beenden, nachhaltige Konsum- und Produktionsstrukturen sichern etc. (UN 2015). Trotz der Dringlichkeit, Lösungen im gesellschaftlichen Umgang mit gegebenen Herausforderungen zu finden, bedarf es eines optimistischen, durch positive Visionen geprägten Blickes in die Zukunft. BNE wird dabei als eine der wirkungsvollsten Maßnahmen gesehen, um nachhaltige Entwicklung umzusetzen. Dies spiegelt sich in internationalen politischen Dokumenten und in der Förderung entsprechender Implementierungsprogramme wider (UNESCO 2005, 2014, 2017).

Als höchstes Ziel gilt es, Lernende zur aktiven Gestaltung ihres eigenen nachhaltigen Lebensstils zu befähigen sowie zur nachhaltigen Transformation der Gesellschaft beizutragen (Haan 2010; UNESCO 2014). Die Förderung von Engagement und Mut zur Veränderung sowie die Stärkung des Gefühls von Selbstwirksamkeit werden dabei für effektive BNE als zentral angesehen (Michelsen, Grunenberg, Mader & Barth 2016). Für die weiteren Ausführungen ist die Unterscheidung von zwei Strömungen von BNE relevant: ESD (*Education for Sustainable Development*) 1 zielt darauf ab, Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit NH verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern. Diese Strömung wird als instrumentelle Form der BNE teilweise kritisiert, da sie Lernende zu sehr in bereits vorgegebene Zielrichtungen lenkt (Vare & Scott 2007; Wals 2011). ESD 2 fußt dagegen auf einem kritisch-emanzipatorischen Ansatz, der den Fokus auf Reflexion, Teilhabe und Handlungsorientierung legt (Vare & Scott 2007; Sterling 2010). SchülerInnen sollen entsprechend befähigt werden, selbst über Fragen nachhaltiger Entwicklung nachzudenken, individuelle Antworten und Lösungsmöglichkeiten zu finden und kritisch zu diskutieren (Wals 2011; Singer-Brodowski 2016a, 2016b; Kowasch 2017).

Diesen Anspruch stellt auch das Konzept einer transformativen Bildung, das Lernende darin fördern will, eigenes Handeln in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen (Schneidewind 2013; Schneidewind & Singer-Brodowski 2013). BNE soll in diesem Sinne eine kritische Reflexion und kontroverse Diskussion von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern, Normen und Wer-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

ten auslösen sowie Selbstreflexion und autonome Entscheidungsfähigkeit stärken (Sterling 2010). Dafür scheint die Behandlung unterschiedlicher NH-Aspekte in ihrer ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimension wie auch deren Wechselwirkung als nicht ausreichend. Denn darüber hinaus bedarf es der Einsicht, dass eigene Vorstellungen in dominante gesellschaftliche Wertmuster eingebettet sind, die oft vorherrschende eurozentrische, nicht-nachhaltige Alltags- und Wachstumsideologien widerspiegeln (Gryl & Budke 2016; Singer-Brodowski 2016a).

3. Lebensqualität und Nachhaltigkeit als geographiedidaktische Perspektive

Dem Fach GW wohnt aufgrund seines ganzheitlichen Mensch-Umwelt-Systemverständnisses besonderes Potenzial inne, NH-Themen in ihrer komplexen systemischen Beschaffenheit und Kontroversität zu bearbeiten (Haubrich, Reinfried & Schleicher 2007; Ohl 2013; Hemmer 2016; Fridrich & Hofmann-Schneller 2017). Der neue österreichische Lehrplan für die AHS definiert LQ und NH als eines von 13 Basiskonzepten, d. h. als zentral fachliche Denkweise bzw. spezifische ‚Brille', mit Hilfe derer Inhalte des Unterrichtsfaches ausgewählt, didaktisch strukturiert und im Alltagskontext von SchülerInnen problematisiert werden können (BMB 2016). Der LQ-Begriff will dabei nicht nur auf den Lebensweltbezug von NH-Themen verweisen, sondern auch die Reflexion persönlicher LQ-Vorstellungen als kompetenzorientiertes Lernziel betonen (z. B. BMBF 2015).

Subjektive LQ-Vorstellungen werden davon geprägt, was aus dem Angebotsspektrum objektiver Lebensbedingungen als relevante Faktoren für individuelles gutes Leben wahrgenommen und in die Bewertung von Wohlbefinden inkludiert wird (Mohr & Glatzer 1984; Rauschmayer, Omann & Frühmann 2009; Quendler 2011). Betrachtet man LQ-Konzepte unter dem Überbau nachhaltiger Entwicklung, werden Gerechtigkeitsüberlegungen zentral, die Win-win-Situationen, aber auch Zielkonflikte und Widersprüche zwischen formulierten LQ-Ansprüchen und Anforderungen nachhaltiger Entwicklung sichtbar machen (Grünberger & Omann 2011; Schäfer, Nölting & Illge 2003; Abb. 1.).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

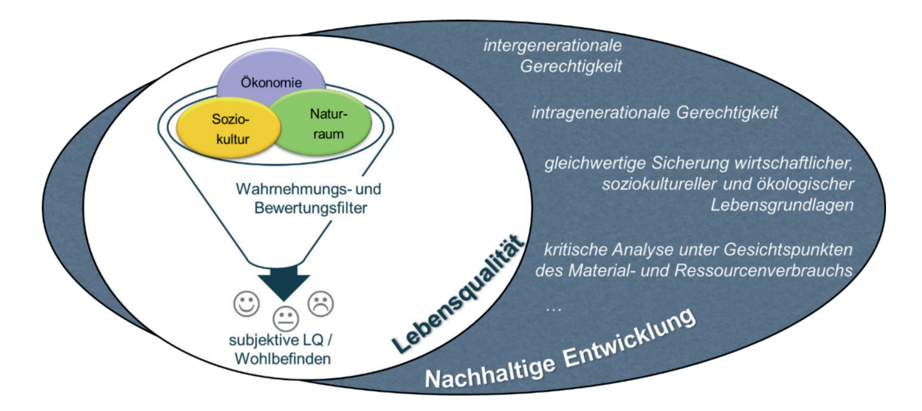


Abbildung 1: LQ im Kontext des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung (eigene Darstellung nach Korczak 1995; Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006; Keller 2009; Oberrauch, Keller, Sanin & Riede 2014)

Im Forschungsprojekt „LQ4U – *quality of life for you* – Nord- und Südtiroler Jugendliche entwickeln Zukunftsvisionen zum Nachhaltigkeitsziel Lebensqualität" wurde untersucht, inwiefern Jugendliche, die sich über ein Schuljahr aktiv forschend und multiperspektivisch mit der Thematik LQ und NH auseinandersetzen, dazu angeregt werden, etablierte Vorstellungen über LQ zumindest zu hinterfragen bzw. weiterzuentwickeln (Keller & Oberrauch 2014; Oberrauch et al. 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, denen zu Beginn des Projekts vorwiegend ökonomisch-materielle und soziokulturelle Aspekte wichtig waren (Oberrauch et al. 2014), ihre LQ-Vorstellungen um neue Perspektiven erweitern konnten (Keller & Oberrauch 2014; Oberrauch & Keller 2017). Dies zeigt sich nicht nur durch sich verändernde Bedeutungssetzungen in persönlichen LQ-Konzepten (z. B. höherer Stellenwert von Naturraumfaktoren), sondern auch darin, dass in die Diskussion einzelner LQ-Faktoren verschiedene Dimensionen der NH miteinbezogen werden. Der Perspektivenwechsel, der im Lernsetting auf unterschiedliche Weise angeregt wurde (z. B. lokal-global, Gegenwart-Zukunft), scheint für viele SchülerInnen ein wichtiger Auslöser für die Reflexion ursprünglicher Vorstellungen gewesen zu sein. Die multiperspektivische Betrachtung scheint aber einen Wissenszuwachs auf rein kognitiver Ebene zu repräsentieren

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

und kann nicht als tiefgreifende Reflexion dessen interpretiert werden, was für das persönliche gute Leben von Bedeutung ist. Die NH-Perspektive scheint vielfach unreflektiert übernommen, ohne dominante Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen, wie z. B. die Bedeutung von Arbeit und Konsum für das persönliche Leben (Oberrauch 2017). Trotz zahlreicher positiver Ergebnisse deuten die Analysen also zumindest zum Teil darauf hin, dass tiefgehende Vorstellungen der Jugendlichen ein Spiegelbild kultureller Wirtschaftsmacht und westlicher Konsumgesellschaft bleiben (ebd.). Die Studie bestätigt damit wiederholt formulierte Herausforderungen, Widersprüche und Kritiken an Ansätzen einer BNE, wie z. B., dass sie zu sehr mit eurozentrischen Sichtweisen behaftet ist (z. B. Gryl & Budke 2016) und die *Degrowth-Debatte* in der BNE (vgl. Kap. 4.1 dieses Beitrags) noch zu wenig integriert wird (Getzin & Singer-Brodowski 2016).

Die Erfahrungen aus dem Projekt laden daher dazu ein, BNE konstruktiv weiterzudenken: Wie können tief verankerte LQ-Konzepte aufgebrochen und einer konstruktiven Reflexion zugänglich gemacht werden? Welche alternativen Konzepte zum materiell orientierten guten Leben können als Impulse zur Irritation bzw. Dekonstruktion vorhandener LQ-Vorstellungen dienen? Entlang welcher didaktischer/methodischer Leitlinien können sie in den Unterricht eingebracht werden, um Zielsetzungen im Sinne emanzipatorischer ESD 2 zu erreichen? Im Folgenden werden einige Überlegungen zu diesen Fragestellungen dargestellt.

4. Inhaltliche und methodische Impulse zur Re-, De- und (Neu-)Konstruktion persönlicher LQ-Vorstellungen

Für die Praxis *Conceptual Change*[1]-fördernder Lernumgebungen wird das Auslösen kognitiver und emotionaler Konflikte als wichtige Lernstrategie angesehen (Posner, Strike, Hewson & Gertzog 1982; Duit, Treagust & Widodo 2013). Diese Konflikte können z. B. durch interindividuelle Vergleiche innerhalb der

1 In der sog. *Conceptual Change*-Theorie werden eine Reihe von Ansätzen zusammengefasst, die Lernprozesse auf der Basis eigener Vorstellungen erklären. Mit dem Begriff Conceptual Change ist nicht das Auswechseln einer vorunterrichtlichen Vorstellung zugunsten einer neuen Vorstellung gemeint. Vielmehr ist die Veränderung und Weiterentwicklung des begrifflichen Verständnisses bzw. der Vorstellungen gemeint, die

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Lernendengruppe, das Entdecken intraindividueller Diskrepanzen in der eigenen Vorstellung oder auch durch das Erkennen der Unterschiede zwischen eigenen und fachwissenschaftlichen Vorstellungen erzeugt werden (Duit & Treagust 1998). Bei einem stark subjektiv diskutierbaren und normativ geprägten Thema wie dem der LQ können auch alternative individuelle bzw. gesellschaftliche Antworten und Lebenskonzepte als Auslöser von Irritation und Reflexion gesehen werden. Einige solcher möglichen inhaltlichen Impulse werden im Folgenden vorgestellt.

Trotz grundsätzlicher positiver Bewertung nachhaltigen Handelns nehmen Jugendliche nachhaltige Handlungsalternativen oft als Gegenhorizonte und als wenig anschlussfähig an ihre handlungsleitenden Bedeutungsperspektiven wahr (Holfelder 2018). Umso wichtiger ist es, alternative Konzepte und Handlungsalternativen nicht als *korrekte* Optionen zu präsentieren, sondern sie zu nutzen, um eigene Vorstellungen als Konstrukte und Produkte gesellschaftlich dominanter Wert-, Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und die eigene Orientierung an Konformität zu reflektieren (Oberrauch 2017). Dies wird als wichtige Basis gesehen, um die Bedingungen eigenen Handelns und zugrundeliegender Vorstellungen einer Reflexion zuzuführen und dabei einen Beitrag zum Schließen der Lücke zwischen Wissen und Handeln zu leisten (Holfelder 2018).

4.1. Inhaltliche Impulse

Konkret und belegbar? – Fakten aus der Wissenschaft: Die Forschung liefert vielerlei empirisch belegte Zusammenhänge zwischen besonders relevant erscheinenden LQ-Faktoren und ihrem Einfluss auf Lebenszufriedenheit. So können z. B. zum LQ-Faktor *Arbeit* Statistiken eingebracht werden, die belegen, dass Menschen, die weniger Stunden arbeiten, zufriedener mit ihrem Leben sind und kleinere ökologische Fußabdrücke hinterlassen (Kasser & Brown 2003; Kasser 2006). Für den LQ-Faktor des *Materiellen/Finanziellen* existiert die empirisch

Gedanken, Erinnerungen, Bewusstseinsinhalte, Erwartungen, Ideen und Wissensstrukturen beinhalten (Reinfried 2010). Der Begriff der „conceptual reconstruction" (Kattmann 2005) im Sinne von Modifizierung, Bereicherung und Differenzierung von Konzepten, wäre entsprechend passender. Hier wird dennoch der Begriff des *Conceptual Change* verwendet, da er sich in der Forschungsliteratur als Fachbegriff etablierte.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

abgesicherte Erkenntnis, dass materieller und finanzieller Wohlstand nur bis zu einem bestimmten Punkt zu mehr Zufriedenheit führt bzw. dieser sogar einen negativen Einfluss auf Zufriedenheit haben kann (z. B. Nickerson, Schwarz, Diener & Kahnemann 2003; Diener & Seligman 2004). Außerdem zeigen Studien, dass weniger materialistische Menschen zu mehr Umweltbewusstsein und umweltfreundlicherem Verhalten tendieren (z. B. Hurst, Dittmar, Bond & Kasser 2013).

Abstrakt, visionär, utopisch? – Alternative soziokulturelle Konzepte zum guten Leben: Im Zuge des Diskurses um eine sozialökologische Transformation entstehen zahlreiche wachstumskritische Strömungen, sog. *Degrowth*-Bewegungen, die sich auf Leitgedanken der Suffizienz und Genügsamkeit, des geplanten Schrumpfens von Produktion und Konsum in Ländern des Globalen Nordens fokussieren (Getzin & Singer-Brodowski 2016). Konkrete Bewegungen sind z. B. die *Commons*-Bewegung (Jakob & Edenhofer 2015), die sich durch die kooperative Nutzung von Gemeingütern auszeichnet, die *Postwachstumsökonomie* (Paech 2013), die beispielsweise Alternativen zum 40-Stunden-Modell der Erwerbsarbeit zeichnet, oder die auf Vergesellschaftung ausgerichtete *Gemeinwohlökonomie*, die auf die Prinzipien Vertrauensbildung, Wertschätzung, Kooperation, Solidarität und Teilen setzt (Felber 2012, zit. nach Getzin & Singer-Brodowski 2016). Welzer (et al. 2015) ordnet solche Bewegungen dem *Kulturmodell des Reduktiven* zu, das statt auf Expansion auf Reduktion setzt. Im NH-Diskurs wird auch dem Konzept des *Buen Vivir* als möglichem Leitbild für gesellschaftliche Transformation (Kuhn & Rieckmann 2010; Vanhulst & Beling 2014) und als geeignetem Inhalt für transformatives Lernen (Getzin & Singer-Brodowski 2016; KMK & BMZ 2016; Recknagel 2017) großes Potenzial zugeschrieben. Das Konzept geht auf indigene Kulturen Lateinamerikas zurück und wurde in den Verfassungen Ecuadors und Boliviens politisch verankert. Gleichgewicht mit der Natur, Reduktion von sozialer Ungleichheit, solidarische Wirtschaft und pluralistische Demokratie mit Räumen zivilgesellschaftlicher Partizipation bilden zentrale Grundgedanken des oft auch stark kritisierten kulturellen Konzepts (Acosta 2009; Beling & Vanhulst 2014; Vanhulst & Beling 2014). Die Auseinandersetzung mit solchen abstrakten Konzepten kann eine Erweiterung des Wertehorizonts jenseits eurozentrischer Sichtweisen erbringen (Rieckmann & Schank 2016).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Real und anschaulich? – Projekte und Lebenswege von Change Agents: Auf derart abstrakter Ebene scheint es jedoch kaum möglich zu verstehen, wie gesellschaftlicher Wandel wirklich aussehen kann. Sogenannte *Change Agents* gestalten unter dem Dach der Wachstumskritik kleine Projekte, neue Lebensstile und Wirtschaftskreisläufe und überführen damit Grundgedanken abstrakter und visionärer Konzepte in die reale Lebenspraxis (WBGU 2011; Getzin & Singer-Brodowski 2016). Solche Pioniere des Wandels können soziale Bewegungen oder strategische Gruppen sein, die in den verschiedensten Konsumfeldern wie Mobilität, Energie, Wohnen, Ernährung und Freizeit Projekte initiieren und kleinstrukturierte Bausteine für *Degrowth* liefern, z. B. Einkaufsgenossenschaften, Umsonstläden, Carsharing, Energienachbarschaften, Tauschbörsen, städtische Gartenprojekte uvm. (Rückert-John & Jaeger-Erben 2016). Auch wenn die Effekte alternativer Konsumformen bislang kaum erforscht sind, wird ihnen langfristig erhebliches Potenzial zugesprochen, das gegenwärtige kapitalistische, nicht-nachhaltige Wirtschaftssystem grundlegend zu transformieren (ebd.).

Change Agents zeigen auch auf individueller oder familiärer Ebene alternative LQ-Konstruktionen und Lebensstile, die mit dominanten arbeits- und konsumorientierten Normen brechen. Sie setzen auf materielle Abrüstung, um zu großen Teilen eine Loslösung von Lohnarbeit sowie Zeit für Familie und Ausbau der Subsistenztätigkeit zu erwirken. Oftmals nutzen diese AkteurInnen Social Media und Internet-Blogs, um ihr gesellschaftliches Umfeld an der Gestaltung des Wandels teilhaben zu lassen, in Dialog zu treten sowie Chancen und Schwierigkeiten auf ihren Lebenswegen zu diskutieren.[2] Sie kommunizieren ihre neue Lebenswirklichkeit nach außen, um Gleichgesinnte zu finden, zum Anschluss zu animieren und Nachahmungsmöglichkeiten aufzuzeigen (WBGU 2011; Welzer 2013).

Auch wenn die Effekte von *Change Agents* und ihren sozialen Innovationen noch kaum erforscht sind (Rückert-John & Jaeger-Erben 2016), wird ihnen in der Transitionsforschung eine bedeutende Rolle für die Veränderung gesellschaftlicher (Sub-)Systeme zugeschrieben (Kristof 2010; WBGU 2011; Bedehäsing &

2 Beispiele: Zwei junge Familien werden in einer von der ARD durchgeführten Reportage zu „Gutes Leben ohne Konsum" begleitet (https://programm.ard.de/TV/tagesschau24/Startseite/?sendung=28721760924665 [03.12.18]); „Die Power Family – Familie auf neuen Wegen" führt einen Internetblog (https://www.facebook.com/Die-PowerFamily-738195959673207 [03.12.18]).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Padberg 2017). Sie konstruieren einen Fundus gelebter Geschichten des Gelingens[3], in denen nachvollziehbar wird, wie Veränderung aussehen kann und welche Chancen sich ergeben können. Damit können sie auch Auslöser für Irritationen sein und Ausgangspunkte für Lernprozesse bilden.

4.2. Didaktische und methodische Zugänge

Im Folgenden werden einige didaktische Leitlinien skizziert, anhand derer die inhaltlichen Impulse im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE in den Unterricht integriert werden können. Im Sinne des Dreischritts von Reich (2010) können Lernprozesse initiiert werden, in denen eigene Vorstellungen in ihrer soziokulturellen Kontextualisierung rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Selbstverständlichkeit und Alternativlosigkeit dekonstruiert werden, um daraus neue Schlüsse für persönliche LQ zu ziehen.

Wissenschaftliche Fakten und Aussagen sowie gelebte Projekte und Lebenswege lassen sich in verschiedenster Form als anschauliche Materialien in den Unterricht einbringen, von vereinfachten Abstracts und Diagrammen aus wissenschaftlichen Papers über Wissenschaftsrubriken der Tagespresse, Materialien aus den Online-Blogs und Social-Media-Auftritten der AkteurInnen, Filmen, dem Besuch außerschulischer Lernorte, bis hin zur Organisation eines *Marktes der Möglichkeiten*, bei dem verschiedene lokale AkteurInnen ihre Initiativen vorstellen und für Interviews zur Verfügung stehen (vgl. Abb. 2).

Unabhängig davon, wie Informationen zu alternativen Leitbildern eingebracht werden, ist es bedeutend, dass sie hinsichtlich der sich dahinter verbergenden LQ-Konstruktionen und Wertvorstellungen analysiert werden können. Sie zeigen andere Beziehungen und Gewichtungen von und zwischen relevanten LQ-Faktoren und regen zum Hinterfragen subjektiver Bedeutungsperspektiven an. Dies zielt keinesfalls darauf ab, andere Vorstellungen unkritisch zu übernehmen, sondern vielmehr darauf, durch die Konfrontation Irritation und Reflexion

3 Fundgruben dazu bieten die von Welzer und KollegInnen (Welzer & Rammler 2013; Welzer, Giesecke & Tremel 2015; Giesecke, Hebert & Welzer 2017) herausgegebenen FUTURZWEI Zukunftsalmanache oder für das österreichische Bundesland Tirol z. B. der Online-Blog der Initiative Tirol 2050 *energieautonom* (http://www.tirol2050.at/de/geschichten-des-gelingens/ [03.12.18]).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4





Abbildung 2: Eindrücke von Innsbrucks Markt der Möglichkeiten (Fotos: Projekt k.i.d.Z.21-Austria); lokale NH-Initiativen stellen sich vor und werden von SchülerInnen hinsichtlich ihrer Handlungsmotivation und ihrer Effekte auf die LQ befragt

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

zu erzeugen, die das oft alternativlos scheinende *business as usual* als eine Möglichkeit unter vielen erkennen lässt (Vielhaber 1999; Dickel & Schneider 2013; Segbers & Eberth 2017). Die SchülerInnen können dazu angeregt werden, ihre eigenen LQ-Vorstellungen hinsichtlich der empirisch belegten Zusammenhänge von LQ-Faktoren und Lebenszufriedenheit zu überprüfen. Sie können die Projekte und Lebenswege von *Change Agents* analysieren, daraus unterschiedliche Gewichtungen von LQ-Faktoren ableiten und mit ihren eigenen Konzepten vergleichen. Wichtig erscheint, dass die Initiativen auch kritisch hinterfragt werden, z. B. hinsichtlich der Ganzheitlichkeit ihres NH-Verständnisses, ihrer Effekte auf persönliche und allgemeine LQ in der Region, hinsichtlich ihrer Innovationskraft, der Vereinnahmung durch vorherrschende kapitalistische Wirtschaftssysteme etc. (Rückert-John & Jaeger-Erben 2016).

Ein lohnender Zugang kann es auch sein, sich in der Analyse auf bestimmte LQ-Faktoren zu fokussieren, z. B. auf die Rolle von *Arbeit* oder *Konsum*: Welche Bedeutung und welchen Nutzen haben diese Faktoren für die AkteurInnen? Wie steht der Faktor im Zusammenhang mit anderen LQ-Faktoren (wie z. B. Bildung, Freizeit, etc.)? Wie sehr ähnelt/unterscheidet sich diese Konstruktionen von den eigenen?

Dabei kann die Auseinandersetzung mit abstrakten wachstumskritischen Konzepten eine Einladung zum visionären Denken in alternativen Ökonomien sein. So fordern auch Ansätze der sozioökonomischen Didaktik, kontroverse Diskussionen zum *guten wirtschaftlichen Leben* in den Schulunterricht zu integrieren, wie z. B.: „Was ist meine Leitvorstellung von Arbeit und von mir als Erwerbstätige? Wie komme ich ihr näher? […] An welchen Ideen soll(en) sich meine Konsumkultur(en) orientieren? Wie kann ich mich dahin entwickeln? […] Was soll mein Verhältnis zu Geld und materiellem Wohlstand sein? Was kann ich tun, um dies zu realisieren? […] Welches Leitbild von einer guten Wirtschaft überzeugt mich? Wie kann ich mich dafür einsetzen und will ich das tun?“ (Hedtke 2015: 25).

Die Rekonstruktion eigener LQ-Vorstellungen und das Aufdecken ihrer Entstehungsbedingungen sollten schließlich bewusst machen, dass persönliche Vorstellungen und Werte oft Produkte gesellschaftlicher Sozialisation, Bedürfnisgenerierung und Manipulation durch Medien oder Werbung sind und sie

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

darum einer kritischen Reflexion bedürfen. Neben diesem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse (Vielhaber 1999) sollen im Sinne einer ESD 2 auch Selbstbestimmungsfähigkeit, autonomes Denken und Handeln und damit das bewusste und selbstbestimmte (Neu-)Konstruieren von Lebenswirklichkeiten gefördert werden. Neben der Auseinandersetzung mit bereits geschriebenen und gelebten Geschichten des Gelingens sollen diese von den Lernenden darum auch selbst produziert und konstruiert werden können. In Deutschlands Aktionsplan für BNE (Nationale Plattform BNE 2017) wird dafür erstmals das Konzept der *transformativen Narrative* eingeführt, das (selbst-)erzählten kraftvollen Bildern und Erzählungen das Potenzial zuschreibt, Wege eines veränderten nachhaltigen Handelns zu eröffnen.[4] Im Gegensatz zum auf Rationalität, Fakten und Argumentationen beruhenden analytisch-wissenschaftlichen Denken kann über das Erzählen von Geschichten ein auf Emotionalität und Intuition beruhender Zugang zur Welt gefunden werden, der identitätsstiftend wirken kann (vgl. Kraus 2000 zum Konzept der narrativen Konstruktion von Identität). Nach Meinert (2012) wird auch über Nachhaltigkeit in der Regel in den Kategorien eines dominanten ökonomischen Mythos erzählt, und sie damit als ein *Weniger* bzw. *Verzicht* interpretiert. Es gilt darum, das narrative Repertoire auf individueller und gesellschaftlicher Ebene um einen Mythos nachhaltiger Entwicklung zu erweitern, in dem neue Sinngebungen, wie *Genug-haben* oder alternative Ziele jenseits des Materiellen zentral sind (Meinert 2012). Die in der Einleitung dieses Artikels erzählte Geschichte kann hierfür als Beispiel dienen. In handlungs- und projektorientierten Unterrichtsformen, wie z. B. Narrativwerkstätten oder Diskursbühnen, können Jugendliche dazu angeregt werden, am Entstehen solcher Erzählungen aktiv mitzuwirken. Sie können ihre subjektiven Erfahrungen und kreativen Zugänge zum nachhaltigen guten Leben in eigenen Geschichten des Gelingens entwickeln und mit individuellen Lebensentwürfen verknüpfen. Die

4 Vor allem seit dem Erscheinen des Nationalen Aktions-Plans BNE sind zahlreiche Konferenzen und Programme Ausdruck für die beginnende und wachsende wissenschaftliche Bedeutung der Thematik „Narration und Narrative" für das Lernen nachhaltiger Entwicklung im deutschsprachigen Raum. Zwei Beispiele hierfür sind: N1 Konferenz „Nachhaltig(keit) – Lernen durch Erzählungen" (KMGNE 2017, https://lernen-durch-erzaehlungen.org/ [03.12.18]) oder „Narrationen der Nachhaltigkeit" (Schader-Stiftung 2018, https://www.schader-stiftung.de/veranstaltungen/aktuell/artikel/narrationen-der-nachhaltigkeit/ [03.12.18]).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

entstehenden Zukunftsbilder und Vorstellungswelten können im Sinne geforderter aktiver gesellschaftlicher Partizipation über verschiedene Kanäle und Medien nach außen getragen werden, um in einem sozialen Austauschprozess von persönlichen Intentionen und der Resonanz des gesellschaftlichen Umfeldes die eigene Identität weiterzuentwickeln.

Da das Wechselspiel von Aktion und Reflexion als wichtiger Faktor für effektive transformative Bildung und BNE gesehen wird, scheint es besonders wichtig, Utopien nicht nur zu entwerfen, sondern auch echtes Gestalten und Mitwirken an NH-Initiativen zu ermöglichen und zum Experimentieren mit alternativen Lebensformen anzuregen (UNESCO 2014; KMK & BMZ 2016; Singer-Brodowski 2016a; Seitz 2017). In außerschulischen Erfahrungsräumen für Handlung und Partizipation sowie in Kooperation mit lokalen NGOs und zivilgesellschaftlichen AkteurInnen können SchülerInnen als wirksame AkteurInnen tätig werden (Holfelder 2018). Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Kinder und Jugendliche in solchen Partizipations- und Kooperationsprojekten mit lokalen Institutionen sammeln können, fördern das Schließen der Lücke zwischen Wissen, Bewusstsein und Handeln (Holfelder 2018) und unterstützen Kinder und Jugendliche darin, sich als BürgerInnen mit eigenen Rechten und Verantwortlichkeiten zu begreifen (Rieckmann & Stoltenberg 2011). Zudem kann Transformation zur nachhaltigen Entwicklung in handlungsorientierten Projekten als Ergebnis eines offenen kollektiven Lernprozesses der Gesellschaft erfahren werden. Transdisziplinäre Forschungs-Bildungs-Kooperationen, in denen durch die am Forschungsprozess beteiligten Jugendlichen wissenschaftliches Wissen generiert wird, haben besonders großes Potenzial, neue Wege veränderten und verändernden Handelns im Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu entwickeln (Darnhofer, Auer et al. 2008; Brundiers, Wiek & Redman 2010; Oberrauch 2017).

Um nachhaltige Lernerfahrungen zu generieren, scheint es relevant, dass SchülerInnen auch darin unterstützt werden, schlussfolgernd Rückschlüsse auf persönliche Bedeutungsperspektiven und LQ-Konzepte zu ziehen (Oberrauch 2017). Eines der höchsten didaktischen Ziele, die man erreichen kann, ist wohl jenes: dass sich SchülerInnen selbst als *Change Agents* begreifen und darin eine Chance für die positive Gestaltung des persönlichen Lebens erkennen können.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

5. Schlussfolgerungen und Ausblicke

In der Auseinandersetzung mit der Vielfalt alternativer Konzepte zum guten Leben steckt eine große Chance, zur bewussten reflexiven Lebenspraxis anzuregen und diese im Kontext großer globaler Herausforderungen als positiv gestaltbar wahrzunehmen. BNE muss dafür auf moralische Handlungsappelle vor dem Hintergrund rein kognitiver Wissensvermittlung verzichten und auf *Empowerment* abzielen. Auch die Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts ist dabei gefordert, Potenziale für transformative Bildung zu beschreiben, weiter zu entwickeln und auf ihre Wirkungen hin zu untersuchen. Hinsichtlich der im neuen Lehrplan für GW für die AHS-Oberstufe definierten Basiskonzepte lassen sich die in diesem Artikel gegebenen Impulse im Besonderen für die Basiskonzepte *LQ und NH* sowie *Arbeit*, *Produktion und Konsum*, *Wachstum und Krise* begründen und didaktisch strukturieren. Ausblickend soll die Ausarbeitung und Evaluation konkreter Unterrichts- und Projektkonzepte den Transfer in die Unterrichtspraxis und den Gewinn von Erkenntnissen für wirkungsvolle BNE bereichern.

Literatur

Acosta, A. (2009). Das „Buen Vivir". Die Schaffung einer Utopie. *Juridikum*, *4*, 219-223.

Bedehäsing, J. & Padberg, S. (2017). Globale Krise, Große Transformation, Change Agents: Heiße Eisen für die Geographiedidaktik? *GW-Unterricht*, *146*, 19-31.

Beling, A. E. & Vanhulst, J. (2014). Buen Vivir: New Wine in Old Wineskins? *Alternautas*, *1* (1), 29-40.

BMB (2016). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen: 219. Verordnung*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219 [03.12.2018].

BMBF (2015). *Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschaft- und Kulturräume. 13. Schulstufe. HAK-spezifische Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele*. Wien.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Brundiers, K., Wiek, A. & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *11* (4), 308-324.

Crutzen, P. J. (2006). The „Anthropocene". In E. Eilam & T. Krafft (Hrsg.), *Earth System Science in the Anthropocene* (S. 13-18). Berlin, Heidelberg: Springer.

Darnhofer, I., Auer, I. et al. (2008). Forschungs-Bildungs-Kooperation – Erste Erfahrungen aus transdisziplinärer Forschung mit Kindern und Jugendlichen. *CCP*, *2*, 45-59.

Dickel, M. & Schneider, A. (2013). Spuren. Geographie im Dialog. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *1*, 56-75.

Diener, E. & Seligman, M.E.P. (2004). Beyond Money. Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the public interest*, *5* (1), 1-31.

Duit, R. & Treagust, D. F. (1998). Learning in Science – From Behaviourism Towards Social Construtivism and Beyond. In B. Fraser & K. Tobin (Hrsg.), *International Handbook of Science Education* (S. 3-25). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Duit, R., Treagust, D. F. & Widodo, A. (2013). Teaching Science for Conceptual Change. Theory and Practice. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (2. ed.) (S. 487-503). New York, London: Routledge.

Felber, C. (2012). *Die Gemeinwohlökonomie* (akt. und erw. Neuausgabe). Wien: Deuticke.

Fridrich, C. & Hofmann-Schneller, M. (2017). Positionspapier „Sozioökonomische Bildung". *GW-Unterricht*, *145*, 54-57.

Getzin, S. & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Journal of Science-Society Interfaces*, *1* (1), 33-46.

Giesecke, D., Hebert, S. & Welzer, H. (Hrsg.) (2017). *FUTURZWEI Zukunftsalmanach 2017/18. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Schwerpunkt Stadt*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Grünberger, S. & Omann, I. (2011). *Quality of life and Sustainability. Links between sustainable behaviour, social capital and well-being*. Presented at the 9th Biennial Conference of the European Society for Ecological Economics (ESEE): Advancing Sustainability in a Time of Crisis. Verfügbar unter: http://alt.seri.at/en/publications/conference-contributions/2011/07/26/quality-of-life-and-sustainability-links-beteween-sustainable-behaviour-social-capital-and-well-being/ [17.12.2018]

Gryl, I. & Budke, A. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung - zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für Politische Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 57-75). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Haan, G. de (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, *56* (2-3), 315-328.

Haubrich, H., Reinfried, S. & Schleicher, Y. (2007). *Luzerner Erklärung über Geographische Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.vgd.ch/files/Luzerner_erklaerung_2007.pdf [03.12.2018].

Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, *140*, 18-38.

Hemmer, I. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Beitrag der Fachdidaktiken. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 25-40). Münster: Waxmann.

Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer.

Hurst, M., Dittmar, H., Bond, R. & Kasser, T. (2013). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, *36*, 257-269.

Jakob, M. & Edenhofer, O. (2015). Green growth, degrowth, and the commons. *Oxford Review of Economic Policy*, *30* (3), 447-468.

Kasser, T. & Brown, K.W. (2003): On time, happiness, and ecological footprints. In J. de Graaf (Hrsg.), *Take back your time: Fighting overwork and time poverty in America* (S. 107-112). San Francisco: Berrett-Koehler.

Kasser, T. (2006). Materialism and Its Alternatives. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (S. 200-214). Oxford: Oxford University Press.

Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *11*, 165-174.

Keller, L. (2009). *Lebensqualität im Alpenraum*. Innsbruck: Geographie Innsbruck, Selbstverlag.

Keller, L. & Oberrauch, A. (2014). Can innovative learning settings support Education for Sustainable Development? – Teenagers perform research on quality of life. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Hrsg.), *Standards and Research in Geography Education. Current Trends and International Issues* (S. 81-92). Berlin: Mensch & Buch Verlag.

Korczak, D. (1995). *Lebensqualität-Atlas: Umwelt, Kultur, Wohlstand, Versorgung, Sicherheit und Gesundheit in Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Kowasch, M. (2017). Resource Exploitation and Consumption in the Frame of Education for Sustainable Development in German Geography Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, *7* (1), 48-79.

Kraus, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne* (2. Aufl.) Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.

Kristof, K. (2010). *Wege zum Wandel. Wie wir gesellschaftliche Veränderungen erfolgreicher gestalten können*. München: oekom Verlag.

Kuckartz, U. & Rheingans-Heintze, A. (2006). *Trends im Umweltbewusstsein: Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, K. & Rieckmann, M. (2010). Der lateinamerikanische Nachhaltigkeitsdiskurs – von der Kapitalismuskritik zum „Guten Leben". In VDI Technologiezentrum GmbH & Internationales Büro des BMBF beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *ITB infoservice 07/10 - 2. Schwerpunktausgabe: Nachhaltigkeit und Innovation in Lateinamerika. Berichterstattung zur Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik weltweit* (S. 8-10). Verfügbar unter: http://www.kooperation-international.de/fileadmin/public-downloads/itb/info_10_07_13_SAG.pdf [03.12.2018].

KMK (Kultusministerkonferenz) & BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [03.12.2018].

Meinert, S. (2012). *Narrative für eine Nachhaltige Entwicklung. Herausforderungen und Zugänge für die politische Bildung*. In bpb-Onlinedossier „Kulturelle Bildung". Verfügbar unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/136713/narrative-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung?p=all [03.12.2018]

Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015 – Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Bad Homburg: VAS Verlag.

Mohr, H.-M. & Glatzer, W. (1984). Werte, persönliche Konflikte und Unzufriedenheit. In W. Glatzer & W. Zapf (Hrsg.), *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. (S. 221-233). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Verfüg-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

bar unter: https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf [03.12.2018].

Nickerson, C., Schwarz, N., Diener, E. & Kahneman, D. (2003). Zeroing in on the dark Side of the American Dream: A Closer Look at the Negative Consequences of the Goal for Financial Success. *Psychological Science*, *14* (6), 531-536.

Oberrauch, A. (2017). *Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen im Kontext von (Bildung für) Nachhaltige(r) Entwicklung.: Konzeption, Implementierung und Evaluierung der Forschungs-Bildungs-Kooperation LQ4U*. Dissertation. Innsbruck.

Oberrauch, A. & Keller, L. (2017). Vorstellungen von Jugendlichen zur Lebensqualität zwischen Materialismus und Umweltorientierung. Eine empirische Untersuchung im Kontext (einer Bildung für) nachhaltige(r) Entwicklung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik – Journal of Geography Education*, *45* (1), 3-32.

Oberrauch, A., Keller, L., Sanin, P. & Riede, M. (2014). Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen im Kontext des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung. *Mitteilungen der österreichischen geographischen Gesellschaft*, *156*, 221-248.

Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, *3*, 4-8.

Paech, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München: oekom.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, *66* (2), 211-227.

Quendler, E. (2011). *Integrativer Ansatz für nachhaltiges, gutes Leben – ein Konzept*. Wien: AWI – Bundesanstalt für Agrarwirtschaft.

Rauschmayer, F., Omann, I. & Frühmann, J. (2009). *Quality of life and sustainable development – a great couple?* Presentation at the 8th International Conference of the European Society for Ecological Economics. University of Ljubljana, Slovenia, 29 June to 2 July 2009.

Recknagel, L. (2017). *buen vivir – lohnendes Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung"?* Präsentation beim Deutschen Kongress für Geographie, Tübingen, 30.09.2017.

Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Reid, W. V., Chen, D., Goldfarb, L., Hackmann, H., Lee, Y. T., Mokhele, K. et al. (2010). Earth system science for global sustainability: Grand challenges. *Science*, *330* (6006), 916-917.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Reinfried, S. (2010). Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In S. Reinfried (Hrsg.), *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion* (S.1-31). Berlin: Logos-Verlag.

Rieckmann, M. & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *Journal of Science-Society Interfaces, 1* (1), 65-79.

Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs, K. Kuhn & J. Newig (Hrsg.), *Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* (S. 117-131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer.

Rückert-John, J. & Jaeger-Erben, M. (2016). Alternative Konsumformen als Herausforderungen für die Verbraucherpolitik. In C. Bala & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Prosuming und Sharing – neuer sozialer Konsum: Aspekte kollaborativer Formen von Konsumtion und Produktion* (S. 63-83). Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW.

Schäfer, M., Nölting, B. & Illge, L. (2003). *Zukunftsfähiger Wohlstand – Analyserahmen zur Evaluation nachhaltiger Wohlstandseffekte einer regionalen Branche: Discussion paper Nr. 10/03, Zentrum Technik und Gesellschaft der TU Berlin*. Verfügbar unter: https://www.tu-berlin.de/fileadmin/f27/PDFs/Discussion_Papers_neu/discussion_paper_Nr__10.pdf [03.12.2018].

Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy. Understanding and Shaping Societal Transformations. *GAIA*, *22* (2), 82-86.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Aufl.). Marburg: Metropolis-Verlag.

Segbers, T. & Eberth, A. (2017). Von der Irritation zur Reflexivität – Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte. *GW-Unterricht*, *145*, 5-17.

Seitz, K. (2017). Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 160-168). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Singer-Brodowski, M. (2016a). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *39* (1), 13-17.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Singer-Brodowski, M. (2016b). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE: Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel* (S. 130-139). Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.

Steffen, W., Richardson, K., Rockstrom, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M. et al. (2015). Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, *347* (6223), 736-746.

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, *16* (5-6), 511-528.

UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf [26.6.2013].

UNESCO (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf [24.8.2015].

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf [18.7.2017].

United Nations (UN) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1*. Verfügbar unter: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf [28.10.2016].

Vanhulst, J. & Beling, A. E. (2014). Buen vivir: Emergent discourse within or beyond sustainable development? *Ecological Economics*, *101*, 54-63.

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1* (2), 191-198.

Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse – zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In C. Vielhaber (Hrsg.), *Fachdidaktik kreuz und quer*. Wien. Verfügbar unter: https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/vielhabervermittlung&interesse.htm [12.8.2016].

Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, *5* (2), 177-186.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (2. Aufl.). Berlin: WBGU.

Welzer, H. (2013). *Selbst Denken. Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt am Main: Fischer.

Welzer, H., Giesecke, D. & Tremel, L. (Hrsg.) (2015). *FUTURZWEI Zukunftsalmanach 2015/16. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Schwerpunkt Material* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer.

Welzer, H. & Rammler, S. (Hrsg.) (2013). *FUTURZWEI Zukunftsalmanach 2013. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Schwerpunkt Mobilität*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Internetquellen

„Die Power Family – Familie auf neuen Wegen". Online-Blog. Verfügbar unter: https://www.facebook.com/Die-PowerFamily [03.12.2018]

Energie Tirol (2018): *Initiative Tirol 2050 energieautonom*. Online-Blog. Verfügbar unter: http://www.tirol2050.at/de/geschichten-des-gelingens/ [03.12.2018]

KMGNE (Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gGmbH) (2017): *N1 Konferenz: Nachhaltig(keit) – Lernen durch Erzählungen*. Verfügbar unter: https://lernen-durch-erzaehlungen.org/ [03.12.2018]

Schader-Stiftung (2018): *Narrationen der Nachhaltigkeit. Ideen und Erkenntnisse für die Praxis*. Verfügbar unter: https://www.schader-stiftung.de/veranstaltungen/aktuell/artikel/narrationen-der-nachhaltigkeit/ [03.12.2018]

Stijfhals, P. (2017): Gutes Leben ohne Konsum. Film. Verfügbar unter: https://programm.ard.de/TV/tagesschau24/Startseite/?sendung=28721760924665 [17.12.2018]

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Asymmetrische Verhältnisse – Religion in Fachunterricht und Schule

Mehmet Hilmi Tuna

Die Schule und die verschiedenen Unterrichtsfächer haben u. a. die Funktion der gesellschaftlichen Integration[1], die Sozialisierung der Heranwachsenden in das herrschende politische und gesellschaftliche System (vgl. Klikla 2013: 222). Dabei spielt der Wandel hin zu einer pluralen Gesellschaft – geprägt durch Säkularisierungs-, Migrations- und Fluchtprozesse – eine bedeutende Rolle. Dieser Wandel macht eine Sensibilisierung des Fachunterrichts und der Schule für die religiöse und (sozio-)kulturelle Pluralität der Gesellschaft notwendig.

Aufbauend auf das Integrationsprinzip wurde mit der UNESCO Erklärung von Salamanca 1994 die Notwendigkeit erkannt, „auf eine ‚Schule für alle' hinzuarbeiten – also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen" (Mayor, 1994: 1). In diesem Rahmen wurde der Inklusionsbegriff eingeführt, dem ein Konzept zugrundeliegt, das die Menschen grundsätzlich ohne Unterschiede als Teil der Gesellschaft versteht (vgl. Zimmermann 2012: 268; Kleve, 2010; Stichweh 2016; Luhmann 1994 und 1998).[2]

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Erfahrungen und Perspektiven islamischer ReligionslehrerInnen (im Folgenden abgekürzt mit IRL) hinsichtlich des

1 Das Konzept der Integration sollte insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund die Teilnahme an der Gesellschaft ermöglichen. Es stellte sich jedoch als äußerst problematisch heraus, u. a. weil dem Konzept die Anschauung zugrunde liegt, „Migration sei eine Abweichung von der Norm, die durch Migrations- und Integrationspolitik geregelt werden könne und müsse" (Georgie 2015: 25). Die Mehrzahl der aktuellen Forschungen zu Migration distanzieren sich von dieser Anschauung und plädieren für eine Normalisierung (vgl. Bade & Oltmer 2004; Kleve 2012; Zimmermann 2012).

2 „Inklusion meint aus systemtheoretischer Sicht eben nicht kulturelle Angleichung der Menschen, sondern lediglich die Möglichkeit, dass sie von den Funktionssystemen der Gesellschaft als relevant beachtet, dass ihre Handlungen mithin kommunikativ einbezogen werden – jenseits ihrer kulturellen Integrationen" so Kleve (2012: 283). Demnach werden nicht die Menschen angeglichen, sondern das System. Die Menschen initiieren Veränderungen in den einzelnen Funktionssystemen der Gesellschaft (vgl. Zimmermann 2012: 268).

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Integrationskonzeptes der Schule und der Inklusion von MuslimInnen, verstanden als die aktive Einbeziehung in den Fachunterricht und in den Lebensraum Schule. Nach einer Einführung in das Untersuchungsdesign werden dazu aus der Empirie gewonnene Faktoren und Asymmetrien dargestellt, die Integration oder Inklusion fördern bzw. erschweren können. Darauf folgt die Betrachtung der Rolle(n) der IRL sowie ihre Sichtweisen zu diesem Themenfeld. Den Schluss bilden Reflexionen mit Blick auf die inklusionsorientierte und pluralitätssensible Gestaltung der verschiedenen Unterrichtsfächer und des Schullebens.

1. Untersuchungsdesign

Zur Bearbeitung der Themenbereiche werden Interviewdaten herangezogen, die im Rahmen des Dissertationsprojekts „Islamische Religionslehrerinnen und -lehrer auf dem Weg zur Professionalisierung“ generiert wurden. In der Studie wurden mit Blick auf die Professionalisierung der Berufsgemeinschaft der IRL problemzentrierte narrative Interviews zu Themenfeldern wie ‚Berufsbiographie‘ und ‚eigene Lehrtätigkeit‘ durchgeführt (vgl. Tuna 2018: 12-17).

Das Problemzentrierte Interview

Das Problemzentrierte Interview nach A. Witzel (2000) bietet trotz Gegenstandsorientierung (Zentrierung des Kommunikationsprozesses auf den untersuchten Gegenstand) eine große Offenheit und Flexibilität. Durch eine animierende Einstiegsfrage und zusätzliche Leitfragen, Gesprächssignale und Ad-hoc-Fragen werden von Gesprächsbeginn an Narrationen generiert und zugleich der Gesprächsfokus auf den Forschungsgegenstand gerichtet.

Das Sampling

Das Sample wurde nach dem Prinzip des „theoretischen Samplings“ erstellt (vgl. Beuer et al. 2017: 156-159; Strauss & Corbin 1996: 146-148). Dabei wurden im Zuge von sukzessiven Kontrastierungsbewegungen gezielt InterviewkandidatIn-

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

nen gesucht und ausgewählt, die eine explorative Untersuchung des Forschungsgegenstandes ermöglichten. Parallel dazu wurden die einzelnen Interviews transkribiert, in Teilen ausgewertet und für die Suche und Wahl weiterer KandidatInnen herangezogen. Diesem Verfahren folgend konnten fünf Religionslehrerinnen und sieben -lehrer interviewt werden. Ab dem zehnten Interview zeichnete sich eine „theoretische Sättigung" (Kelle & Kluge 2010: 49) im Datenmaterial ab, d. h. es konnten keine zusätzlichen Sichtweisen, Informationen und Erkenntnisse mehr gewonnen werden. Daher wurde die Datenerhebung mit dem zwölften Interview eingestellt und mit der eingehenden Auswertung der Daten begonnen (vgl. Tuna 2018: 52).

Auswertung nach der Situationsanalyse von Adele E. Clarke

Die Interviewdaten wurden in Interpretationsgruppen sequenzanalytisch interpretiert, mit Hilfe von MAXQDA (2001) kodiert und anschließend nach der Situationsanalyse von A. Clarke (2012) zu Kategorien gebündelt. Bei der Situationsanalyse handelt es sich um eine auf dem postmodern turn und den poststrukturalistischen Ansätzen von Foucault basierende Weiterentwicklung der *Grounded Theory*. Die Situationsanalyse folgt der Grundannahme, „dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst" (Clarke, 2012: 114).

Auf diesem Hintergrund werden die Daten und die Ergebnisse der Studie in diesem Beitrag hinsichtlich der pluralitätssensiblen Gestaltung des Fachunterrichts und des Schullebens reflektiert.

2. Integration ohne ein inklusives Miteinander

Die IRL problematisieren in den Interviews bei den Themenbereichen Integration und Inklusion sowohl ihre eigene Situation als auch die ihrer SchülerInnen. Aus dem Interviewmaterial geht hervor, dass eine Einbeziehung des Islam im Allgemeinen und der MuslimInnen – der LehrerInnen und der SchülerInnen – im Schulalltag und im Fachunterricht bzw. im Lebensraum und in der Lebenszeit

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Schule kaum stattfindet, von ihnen aber mit Nachdruck eine Integrationsleistung erwartet wird. Erwünscht ist also eine Integration im Sinne einer Anpassung an das von der Mehrheitsgesellschaft dominierte politische und gesellschaftliche System – ohne dass den MuslimInnen die Möglichkeit zum inklusiven Miteinander bzw. zu aktiver Partizipation gegeben wird. Solch eine Integration ohne die respektvolle Einbeziehung der MuslimInnen und demzufolge ohne Berücksichtigung der Pluralität kommt einer Vereinnahmung oder einer Assimilation gleich und ist kritisch zu reflektieren. Im Folgenden wird anhand von Interviewzitaten die Situation der IRL und ihrer SchülerInnen aus der Perspektive der IRL skizziert.

2.1. Integration/Exklusion der IRL in der Schule

Die Interviewdaten machen deutlich, dass manche IRL sich mit einer Exklusion aus der Schule und aus dem Lehrkörper konfrontiert sehen, die u. a. auf organisatorisch-strukturelle und menschlich-soziale Faktoren zurückgeführt werden kann.

2.1.1. Organisationsstrukturen als Integrations-/Exklusionsfaktoren

Aufgrund der grundsätzlich niedrigen Schülerzahl, die u. a. durch die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht bedingt ist, haben IRL in den einzelnen Schulen vielerorts nur eine geringe Lehrverpflichtung. Eine volle Lehrverpflichtung mit 21-22 Wochenstunden kann in vielen Fällen nur durch die Betreuung mehrerer Schulen erreicht werden. In den Interviews beschreiben manche IRL, dass sie wie „Gäste“ von Schule zu Schule wandern. Zudem berichten sie von wechselnden Schulzuweisungen durch das islamische Schulamt, die sie nicht nachvollziehen können und die aus ihrer Sicht zusätzlich zum Gast-Sein beitragen. Diese Faktoren und das dadurch bedingte Gast-Sein führen in den Augen der befragten IRL dazu, dass sie in den Schulen kaum Anschluss finden können und nur selten Teil der Schule und des Lehrkörpers werden. Lehrer Han[3] beschreibt das Gast-Sein und dessen Konsequenzen beispielhaft wie folgt:

3 Die Namen der InterviewpartnerInnen, von Orten, etc. wurden, um die schriftlich zugesagte Anonymität zu bewahren, pseudonymisiert.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

> Ja, das gestaltet sich ein bisschen schwierig, weil man überall wie so ein Gast ist, irgendwie so auf der Durchreise. Man ist einmal in der Woche dort, diese zwei Stunden, und danach nicht mehr. Und das ist ein bisschen ärgerlich, weil man da sehr wenig Zeit mit den Schülerinnen und Schülern selbst verbringt, aber auch mit den Strukturen der Schule sehr wenig vertraut ist. Das heißt jetzt, keine Ahnung, so richtig schöne Projekte oder sowas aufzubauen, wie zum Beispiel, was weiß ich, zu Ramadan oder sonst irgendwas, damit man wirklich – wie soll ich sagen – langfristig irgendwie Eindruck hinterlassen könnte. Das ist dann relativ schwer, also das gestaltet sich ziemlich schwer. (Han 36)

Die befragten IRL sprechen im Hinblick auf Exklusion die jeweiligen System- und Organisationsstrukturen der Schule an. Sie beschreiben autonome Schulstrukturen, die u. a. ersessene Rechte und Gewohnheiten widerspiegeln und den IRL oftmals fremd sind. Solche Strukturen werden im *Human-Relations*-Ansatz als „informale Strukturen" bezeichnet, die zwischen den AkteurInnen der Schule (LehrerInnen, Schulleitungen etc.) ausgehandelt werden und wesentlich zur (In-/)Effizienz des Systems und der Lehrtätigkeit beitragen (vgl. Schmerbauch 2017: 74ff.).

Mit Blick auf diese Strukturen wird in den Interviews Folgendes sichtbar: Für die qualitätsvolle Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts benötigen die IRL bestimmte Mittel wie z. B. Klassenräumlichkeiten, CD-Player, Projektor, etc., die unter dem Gesichtspunkt der informalen Schulstrukturen den LehrerInnen zugewiesen werden. Da die IRL in vielen Fällen aufgrund der oben genannten Faktoren als Neuankömmlinge und/oder als „Gäste" weder mit diesen Strukturen vertraut sind noch eine Position in diesen einnehmen, müssen sie ihre Stellung in der Schule und die zur Verfügung gestellten Mittel in langwierigen Prozessen mit der Schulleitung und dem Kollegium aushandeln. Diese Aushandlungsprozesse sind exemplarisch im nachfolgenden Fall von Isa zu erkennen, dessen Klassenraum ohne Absprache und eine für ihn nachvollziehbare Begründung anderweitig belegt wird:

> Dann nächstes Mal: Ich bin zu diesem Raum gekommen und hab gesehen, dass der gleiche Lehrer wieder drin ist. Und er hat gesagt: „Ja Herr Isa jetzt bin ich aber hier,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> ich bin jetzt eingetragen, für mich ist dieser Raum eingetragen worden.“ Ich habe einen Scherz gemacht: „Ja haben Sie da mehr bezahlt oder wie, dass Sie diesen Raum bekommen. Was ist an diesem Raum besonders? Sie könnten einen anderen Raum auch bekommen […]“ (Isa 148)

Weitere LehrerInnen berichten ebenso, dass sie sich in den Schulen um die Zuteilung von Mitteln und Räumlichkeiten bemühen müssen. Die Art und Weise der (Nicht-)Zuteilung spiegelt in ihren Augen ihren Status in der jeweiligen Schule wider.

2.1.2. Gesellschaftliche und politische Konzepte/Sichtweisen als soziale Integrations-/Exklusionsfaktoren

Zu den vorgestellten strukturellen Faktoren treten in den Interviews Konzepte und Sichtweisen, die die Perspektiven anderer nicht berücksichtigen und nur den eigenen Standpunkt als den richtigen anerkennen. In den Interviews kritisieren manche IRL diesbezüglich insbesondere den medialen und politischen Umgang bzw. die medial geführten gesellschaftlichen und politischen Diskurse *über* den Islam und die MuslimInnen. Manche fühlen sich durch diese – aus ihrer Sicht voreingenommenen – Diskurse übergangen und fremdpositioniert. Manche IRL sehen sich durch die Diskurse in der Gesellschaft in eine (Zwangs-)Lage versetzt und kollektiv für die Taten anderer verantwortlich gemacht. Ela veranschaulicht dies mit dem Bild eines Sessels, auf dem die MuslimInnen die Fragen der Mehrheitsgesellschaft zu beantworten haben:

> [I]ch weiß nicht warum, aber wir sind immer wieder auf einem Sessel, wo wir ständig befragt werden. Über die Dinge auf der ganzen Welt, vor allem, was in Europa läuft. Und wir versuchen wieder unsere Unschuld oder den wahren Islam zu erzählen. (Ela 106)

Eine ähnliche Voreingenommenheit und Einseitigkeit ist auch bei manchen IRL selbst zu beobachten. Diese IRL tendieren dazu, Ereignisse in der Schule und Gesellschaft sowie Begegnungen mit Nicht-MuslimInnen immer wieder vor dem

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Hintergrund ihrer (negativen) Erfahrungen als Zugehörige einer in der Gesellschaft höchst umstrittenen Religion und einer Minderheit zu sehen und zu interpretieren. Exemplarisch ist solch eine Interpretation bei Amr zu erkennen, der den Gesprächsversuch seines Kollegen als verdeckte Schadenfreude interpretiert:

> Wenn er [ein Schüler] sich abmeldet und ich sage dir von meinen Erfahrungen, vielleicht hast du das noch nicht erlebt. Dann kommen die christlichen Religionslehrer und -lehrerinnen und sie freuen sich. Sie versuchen es zu verdecken, aber sie freuen sich. „Du Amr, ein Mädchen war bei dir und hat sich abgemeldet, sie besucht jetzt Ethik. Bitte nicht böse sein." „Nein, ich bin nicht böse." Aber in Wirklichkeit bin ich böse, ich habe ein schlechtes Gefühl. (Amr 116)

Dieses Beispiel von Amr und weitere Berichte der IRL machen zudem deutlich, dass in vielen problematischen Fällen ein zerrüttetes Vertrauensverhältnis besteht oder Misstrauen herrscht, was gegenseitigen vermeintlichen Annahmen und Vereinnahmungen Vorschub leistet. Die Ergebnisse der Untersuchung legen zusammenfassend nahe, dass Voreingenommenheit, Einseitigkeit, Misstrauen und Diskurse bzw. das Reden über andere Integration erschweren und Exklusion fördern.

2.2. Integration/Exklusion der muslimischen SchülerInnen

Die Situation der muslimischen SchülerInnen in den Schulen wird von den befragten IRL durch eigene Beobachtungen und SchülerInnenberichte beschrieben. Dabei zeichnen die IRL insbesondere im Bereich der Bildungswege ein stark asymmetrisches Verhältnis zwischen MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen. Einige IRL sind der Auffassung, dass ihre SchülerInnen aufgrund herkunftsspezifischer, demografischer und sozialer Faktoren nicht die gleichen Bildungschancen haben wie die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Dies zeigt sich in den Augen der IRL u. a. darin, dass muslimische SchülerInnen zu manchen Schulen nur schwer Zugang bekommen. Eda beschreibt beispielsweise, dass sich in einigen Städten Ghettos herausbilden oder bereits bestehen, die sich nicht nur auf die Wohnsituation auswirken, sondern auch auf das Schulwesen:

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> [D]ie eine Seite hat mit Familien zu tun, die Richtung die wir gerade sind, das ist die andere Seite, hier wohnen die gebürtigen Österreicher; ist das Akademikerviertel sozusagen. Und die Kinder, die dort sind, können schwer herkommen. Ja, ich weiß nicht, warum es erschwert wurde, aber die sind dann auf der anderen Seite, wo wirklich die Mehrheit Ausländer sind, mit Migrationshintergrund sind, sind dort in ihrem Ghettogebiet sozusagen […]. (Eda 74)

Dabei sprechen manche IRL mit Blick auf den Bildungshintergrund ihrer SchülerInnen, auf die religiöse und kulturelle Vielfalt sowie auf die Differenzen und Widersprüche von einer grundlegend schlechten Atmosphäre in manchen Schulen. Dies wirkt sich ihrer Meinung nach negativ auf das Selbstbild, die Motivation und Bildungschancen der muslimischen SchülerInnen aus. Die negative Atmosphäre entsteht in den Augen der IRL u. a. durch die anhaltenden Islam-Debatten in den Medien:

> Die Parolen von den Zeitungen, die tagtäglich auch im Lehrerzimmer vorhanden sind, also die Überschriften und so weiter, prägen leider auch manche Lehrer. Naja und dann, wenn da eine Islamophobie oder Islamfeindlichkeit durch die Medien durchgehend verbreitet wird und an der Schule viele muslimische Schüler und Schülerinnen vorhanden sind, herrscht manchmal schon ein leichter Wind, wo die muslimischen Schüler sich schlecht fühlen. (Cem 91)

Manche der befragten IRL, wie z. B. Nur, sind der Auffassung, dass muslimische SchülerInnen in einigen Schulen durch Schulleitungen und LehrerInnen u. a. aufgrund ihrer sozio-kulturellen Herkunft mit gewissen Vorannahmen hinsichtlich ihrer Bildungschancen konfrontiert und unter Druck gesetzt werden. Nur beschreibt, wie diese Vorannahmen zur Zerstörung des Selbstbildes der Jugendlichen führen und ihnen mögliche Bildungschancen nehmen:

> [D]en Kindern wurde immer wieder [von Schulleitungen und LehrerInnen] zugesprochen: „Nein, das schaffst du nicht, das kannst du nicht.“ Mit diesen Schülern habe ich immer noch Kontakt und die sind jetzt im Gymnasium und sind sehr erfolgreich. […] Die haben dann durch diese Lehrerin und durch diese Schuldirektorin,

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

> die so einen Druck ausübt und so eine negative Ausstrahlung hat – an allmöglichen Polen, sei es an die Eltern, sei es an mich, sei es an die türkische Lehrerin – dass diesen Kindern dann überhaupt diese Chance weggenommen wird, dass sie ein positives Selbstbild haben. Du bist immer weniger wert. (Nur 85)

Die Daten legen nahe, dass die bisher beschriebenen Einseitigkeiten und gegenseitigen Vorannahmen und Vorurteile auch direkt Eingang in den Fachunterricht finden bzw. dass manche LehrerInnen gezielt oder unbedacht die Islam-Debatten und damit verbundene Vorannahmen unsensibel und unreflektiert in der Schule und im Fachunterricht weiterführen. Die Debatten werden in manchen Fällen ohne eine didaktische Vorbereitung bzw. Aufarbeitung in die Schule und den Unterricht getragen, ohne dass dabei auf die anwesenden muslimischen SchülerInnen Rücksicht genommen wird. Die Problematik hierbei wird im folgenden Fall von Nuh besonders deutlich. Nuhs SchülerInnen und er selbst (bzw. der von ihm abgehaltene islamische Religionsunterricht) werden von einer Lehrerin in einem anderen Fachunterricht unreflektiert und aggressiv in Frage gestellt. Die Lehrerin unterstellt dem Islamunterricht und den MuslimInnen offenbar auch pauschal Gewalttätigkeit bzw. die Erziehung zu Gewalttätigkeit:

> Ich habe mal mitbekommen, dass eine Lehrerin gesagt haben soll – soll muss man sagen, weil oft ist es so, dass das immer wieder manipuliert wird – eine Lehrerin gefragt haben soll: „Was macht man überhaupt im Religionsunterricht?"; […] Und dann hat sie gleich die Antwort gegeben. Und Antwort war: „Ja ihr lernt, wie man Bomben baut im Religionsunterricht." (Nuh 103)

In diesem Fall zeigt die Schulleitung sich ebenso unsensibel und unreflektiert. Anstelle einer eingehenden Beschäftigung mit der Wirkung und möglichen Folgen der vermittelten Botschaft und einer Aufarbeitung der Situation, entscheidet die Schulleitung, den Fall auf sich beruhen zu lassen:

> Danach war ich natürlich sauer. Ich bin zum Direktor gegangen und ich wollte Anzeige erstatten. Der Direktor hat mich überredet, nichts zu unternehmen: sie ist sowieso in Pension gegangen, und so weiter zum Beispiel. (Nuh 103)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Für Nuh bedeutet das, dass man dem fragwürdigen Statement der Lehrerin: „Ja ihr lernt, wie man Bomben baut im Religionsunterricht“ ohne Weiteres Geltung verschafft. So schließt Nuh seine Erzählung ernüchtert mit dem Fazit:

> „Also man lernt im Islamunterricht, wie man Bomben baut“ (Nuh 103).

Auch andere IRL berichten, dass muslimische SchülerInnen in den Schulen mit verschiedenen, u. a. medial geführten Islam-Debatten auf unsensible Art und Weise konfrontiert werden und hilflos sind. Han beschreibt, wie FachlehrerInnen muslimische SchülerInnen mit brisanten weltpolitischen Themen maßlos überfordern und in der Klassengemeinschaft isolieren:

> Ja, wenn wir als Beispiel IS hernehmen, IS oder Terror, Al-Kaida, was weiß ich was. Es gibt viele Lehrer, die sprechen die Schüler damit an. Ja, bewusst oder unbewusst, möcht ich auch nicht beurteilen. Und die Schüler sind dann in einer Ecke. Ja, sie wollen antworten, sie können nicht antworten. Ja und dann kommen sie zu uns und fragen uns. (Hud 146)

Nach der Darstellung mancher IRL werden muslimische SchülerInnen und LehrerInnen direkt aufgefordert, zu bestimmten Themen Stellung zu beziehen. Solche Aufforderungen seitens der FachlehrerInnen und/oder Schulleitungen tragen in den Augen der befragten IRL zur Exklusion der muslimischen SchülerInnen/ LehrerInnen bei bzw. erschweren deren Integration.

Das exkludierende Integrationskonzept der Schule verhindert die inkludierende soziale Partizipation der muslimischen SchülerInnen bzw. das inklusive Miteinander. In den Daten ist diesbezüglich folgende Tendenz erkennbar: Steht die Stellungnahme des Schülers/ der Schülerin bzw. des Lehrers/ der Lehrerin in Widerspruch zu der von dem/der FachlehrerIn und der Schul- bzw. Klassengemeinschaft – entsprechend ihrem Integrationskonzept – geforderten bzw. erwarteten Stellungnahme, so können Konflikte entstehen. Das Aushalten von Widersprüchen, das in der Schule erlebbar und erlernbar sein sollte, ist demnach nicht in allen Schulen spürbar Teil des Miteinanders. Manche IRL, wie z. B. Cem, sprechen sogar von Intoleranz oder gar „Missmut“ gegenüber Religionen, den

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

manche FachlehrerInnen und Schulleitungen im Fachunterricht und im Schulalltag offen zeigen:[4]

> Vor allem jetzt in Stadt X sind die meisten Menschen, meisten Lehrkräfte a-religiös. Das heißt, sie wollen eigentlich keine Religion an der Schule haben. Und weil aber das Religionsunterrichtsgesetz uns das ermöglicht, nicht nur den Muslimen, auch den Katholiken und anderen Religionsgemeinschaften, herrscht da natürlich ein Missmut, sag ich mal, ja. (Cem 93)

2.3. Der Islam als immerwährendes und wiederkehrendes Problem

Aus der Interviewanalyse geht hervor, dass der Islam, die muslimischen SchülerInnen und LehrerInnen, durch folgendes Phänomen eine zusätzliche negative Einschätzung erfahren: Obwohl Muslime im Fachunterricht und in der Schule seit den 1960er Jahren durch muslimische SchülerInnen und seit 1982 mit der Einführung des Unterrichtsfachs islamische Religion durch IRL vertreten sind, sind viele muslimische Themenbereiche wie Fasten, muslimische Bekleidung im Schwimmunterricht oder muslimische Feiern und Feste im schulischen Kontext ungeklärt und werden immer wieder neu diskutiert. Das Fehlen einer bindenden und beständigen Konsenslösung führt in den Augen mancher IRL zur Trivialisierung und Marginalisierung des Islams und der MuslimInnen im Schulalltag und in der Gesellschaft. Dieser Zustand wird von den Befragten, wie z. B. Ela, als eine Art ‚Dauerschleife' beschrieben:

> Es kommt immer wieder und geht wieder. Aber Hauptsache, dass wir sie ernst nehmen, annehmen und auch mal nicht stillschweigend bleiben, sondern auch Mut haben, darüber zu reden. Es waren schon, es wird wiedergeben, aber ich nehme das nicht persönlich […]. (Ela 102)

4 Nach Kleve (2010: S. 56) erscheint Integration „als Konzept einer Haltung, die Differenzen, die Verschiedenheit nicht aushält, sondern sie aufzuheben, zu negieren versucht: entweder sollen sich die von der vermeintlich kulturellen Norm Verschiedenen, die von ihr Abweichenden an diese Norm anpassen, sich in diese Norm hinein integrieren (lassen). Oder wenn sie dies nicht wollen bzw. nicht können, dann müssen sie mit Ausgrenzung, mit Exklusion rechnen.".

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Dieser Zustand, also die mangelnde inklusive und aktive Einbeziehung der muslimischen SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und der spezifisch islamischen Themenbereiche in die Schule sowie die unsensible Handhabung bestimmter Themen erschweren die Integration, führen zu Konflikten im Schulleben und im Fachunterricht und in der Folge zur Exklusion.

3. Umgang der IRL mit ihrer Situation

Auf die zahlreichen Situationsbeschreibungen und Erfahrungsberichte bezüglich der Integration/Exklusion im Fachunterricht und im Schulleben folgen in den Interviews persönliche Sichtweisen und Strategien zum Umgang mit der Situation. Im Folgenden wird exemplarisch auf die Strategie ‚Inklusives Miteinander durch Perspektivenwechsel' sowie auf die selbst- und fremdzugeschriebene Rolle der IRL als BrückenbauerInnen bzw. VermittlerInnen eingegangen.

3.1. Inklusives Miteinander durch Perspektivenwechsel

In einem ersten Reflexionsschritt betrachten manche IRL die Asymmetrien und die vermeintlichen Vorannahmen aus verschiedenen Perspektiven und analysieren sie in der Folge als menschliches (Fehl-)Verhalten. IRL berichten, dass sie Begegnungserfahrungen mit Anderen sammeln und reflektieren. Mit der Zeit lernen manche IRL, durch Begegnungen und die Kommunikation mit anderen LehrerInnen ihre Perspektive zu wechseln, und können sich besser in deren Lage versetzen. Dieser Perspektivenwechsel wird von Nuh folgendermaßen beschrieben:

> Ich habe natürlich auch Vorurteile gehabt, dass ich z. B. gemeint habe oder gehofft habe, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die nicht islamisch sind, bisschen anders sind wie die anderen Menschen, sind sie aber nicht. Also ich habe auch diese Erkenntnisse gehabt, dass die auch ganz normale Menschen sind; Probleme haben, Stress haben, nicht immer lustig sind, nicht immer fröhlich sind usw. (Nuh 52)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Weitere IRL berichten, wie Begegnungen, insbesondere in der interkulturellen/interreligiösen Zusammenarbeit mit KollegInnen anderer Fächer, zum Abbau von Asymmetrien bzw. zur Kommunikation auf Augenhöhe beitragen und die Reflexion und Sensibilisierung hinsichtlich religiöser und sozio-kultureller Vielfalt fördern.

3.2. IRL in der Rolle als BrückenbauerIn/VermittlerIn

Im Datenmaterial zeigt sich ferner, dass die IRL aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrundes und weiterer Gemeinsamkeiten mit muslimischen SchülerInnen (gleiche oder ähnliche Sprache, Kultur, Denkmuster/Sichtweisen und Religion etc.) als BrückenbauerInnen bzw. VermittlerInnen besonders geeignet scheinen. Sie werden geschätzt und gerne herangezogen zur Vermittlung zwischen den einzelnen AkteurInnen der Schule (Schulleitung, LehrerInnen, Eltern, muslimische SchülerInnen) sowie zwischen Kulturen und Religionen. In den Daten lässt sich erkennen, dass u. a. unterschiedliche Erwartungen, Interessenkonflikte und beabsichtigte oder unbeabsichtigte Instrumentalisierungen die Integration und Inklusion im positiven oder negativen Sinne beeinflussen können. Die beschriebene Rolle als BrückenbauerIn/VermittlerIn wird in diesem Kapitel unter den Gesichtspunkten der Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung erläutert.

3.2.1. BrückenbauerIn/VermittlerIn in der Selbstzuschreibung

In den Interviews beschreiben etliche LehrerInnen, wie sich die SchülerInnen mit ihnen identifizieren, und führen dies vor allem auf die gemeinsame Religionszugehörigkeit zurück. Diese Identifizierung ermöglicht den IRL einen besonderen Zugang zu den muslimischen SchülerInnen, der anderen FachlehrerInnen fehlt. Ausgehend von dieser Beobachtung sind die befragten IRL der Auffassung, dass sie als IRL besonders geeignet sind, zwischen Eltern, SchülerInnen und der Schule zu vermitteln, „weil sie [die muslimischen SchülerInnen] davon ausgehen, er [der islamische Religionslehrer] versteht mich. Er hat dieselbe Sprache, er hat dieselbe Religion und Kultur; und er versteht mich.“ (Nuh 46)

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Aus der Sicht der befragten IRL führt diese Identifizierung und die gegenseitige verständnisvolle Annäherung dazu, dass sie imstande sind, den Eltern und SchülerInnen Ratschläge und Empfehlungen so zu kommunizieren, dass diese auch positiv aufgenommen werden. Dieses besondere Kommunikationsverständnis wird bspw. von Lehrerin Nur als eine adressatengerechte Umformulierung beschrieben:

> Wenn ich mit den Eltern rede, wird das nochmal ganz anders aufgenommen, als wenn das eine andere Lehrerin macht. Weil wir viel mehr Gemeinsamkeiten haben und ich kann denen tatsächlich die besseren Ratschläge geben, auch wenn das dieselben sind. Ich muss sie bisschen umformatieren, denen gerecht machen und schon wird das dann eher angenommen als von einer anderen Lehrerin, die es genauso gut meint eigentlich. (Nur 45)

Die Aussagen von Nur und anderen LehrerInnen legen nahe, dass es sich hier nicht nur um ein gegenseitiges Verstehen handelt, sondern auch um eine spezifische Kommunikationsform. Demnach können die IRL im Gegensatz zu anderen LehrerInnen gewisse (para-)sprachliche Muster in der Kommunikation der muslimischen SchülerInnen und Eltern verstehen und mit ihnen auf Augenhöhe kommunizieren.

3.2.2. BrückenbauerIn/VermittlerIn in der Fremdzuschreibung

Zusätzlich zu der oben beschriebenen Selbstzuschreibung der IRL geht aus dem Datenmaterial auch eine Fremdzuschreibung hervor, die in manchen Fällen einen Instrumentalisierungscharakter annimmt. Die IRL berichten, wie sie insbesondere bei Konfliktfällen mit muslimischen SchülerInnen und Eltern als BrückenbauerIn bzw. VermittlerIn herangezogen werden. Vereinzelt nennen die IRL dabei Fälle, in denen sich die Schulleitungen und LehrerInnen anderer Fächer von den IRL nicht nur Ratschläge oder eine neutrale Vermittlung zwischen unterschiedlichen Positionen erhoffen, sondern von den IRL erwarten, dass sie die Position der Schule, der Schulleitung oder der LehrerInnen anderer Fächer teilen und sich für deren Umsetzung einsetzen. Exemplarisch geht das aus dem folgenden Fall

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

von Naz hervor. Die Schulleitung verlangt von Naz, einen Elternbrief aufzusetzen, in dem sie die Position der Schule im Hinblick auf das Fasten vertreten soll:

> Die Direktorin wollte zum Beispiel von mir, dass ich einen Elternbrief schreibe, wo drinnen steht: „Die Kinder in der Volksschule sind nicht verpflichtet zu fasten. Deshalb sollen sie nicht fasten." Ich sollte das als Religionslehrerin formulieren und den Eltern dann zum Unterschreiben geben. (Naz 95)

Im Fall von Naz führt die Forderung der Schulleitung zu folgendem Dilemma: Naz teilt offensichtlich die Ansicht der Schulleitung und begründet sie auch aus theologischer Perspektive mit der fehlenden Mündigkeit der SchülerInnen im Volksschulalter. Sie sieht sich aber dennoch nicht im Stande, ein solches Schreiben aufzusetzen und verweist dabei auf die Religionsfreiheit:

> Ich habe gesagt, das mach ich sicher nicht. Weil ich kann nicht entscheiden, ob jemand jetzt fasten soll oder nicht fasten soll. Stimmt, islamisch gesehen sind die Kinder in der Volksschule nicht verpflichtet, aber wenn sie wollen, dann kann niemand ihnen auch das verbieten. (Naz 95)

Naz spricht hier zwar ihre mögliche Instrumentalisierung durch die Schulleitung nicht an, trotzdem lehnt sie den Vorschlag der Schulleitung ab, weil sie darin eine mögliche Bevormundung der MuslimInnen sieht, die sie als IRL nicht mittragen kann. Dieser Fall macht deutlich, dass selbst gut gemeinte Initiativen der Schule aufgrund von asymmetrischen Perspektiven und Verhältnissen als Einmischung und Bevormundung erlebt und abgelehnt werden kann.

4. Resümee

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse der Studie legen zusammenfassend Folgendes nahe:

- Ein inklusives Miteinander von SchülerInnen und LehrerInnen wird von den befragten IRL im schulischen Kontext nicht beschrieben.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

- Religion, insbesondere der Islam, wird im Fachunterricht und im Schulleben von LehrerInnen unsensibel, unreflektiert oder gar nicht thematisiert.
- Die Thematisierung durch FachlehrerInnen und die Aufnahme und Interpretation durch die MuslimInnen erfolgt in manchen Fällen auf der Basis eigener, z. T. unreflektierter Meinungen oder Urteile, die u. a. von medialen Islam-Diskursen geprägt sind.
- Die Kommunikation findet zudem nicht auf Augenhöhe statt, sondern unverhältnismäßig einseitig. Die Akteure im System Schule kommunizieren oftmals aus der eigenen Position – als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft – heraus und nehmen die Asymmetrie und die Einseitigkeit in der Kommunikation kaum wahr.
- Sowohl in der Selbstwahrnehmung als auch in der Fremdwahrnehmung werden IRL als VermittlerInnen bzw. BrückenbauerInnen zwischen muslimischen SchülerInnen/Eltern und der Schule als besonders geeignet empfunden. Die Eignung wird u. a. auf die mit den SchülerInnen/Eltern gemeinsame religiöse Zugehörigkeit zurückgeführt.
- Dabei treten in manchen Fällen auch hier Einseitigkeiten zutage, die keinen Raum für Widersprüche lassen und unter Umständen zur Instrumentalisierung der IRL führen können. Dies wird besonders sichtbar, wenn IRL nicht eigenverantwortlich vermitteln dürfen, sondern die Position der Schule teilen und gegenüber muslimischen SchülerInnen und Eltern vertreten müssen. Solche einseitigen Positionen und Erwartungen bzw. Aufforderungen werden von manchen IRL als Bevormundung erlebt und abgelehnt.
- Für eine erfolgreiche Integration sind die Schule und der Fachunterricht auf einen inkludierenden, sensiblen und reflektierten Umgang miteinander angewiesen – andernfalls werden selbst gut gemeinte Ratschläge als Bevormundung empfunden und es können Konflikte entstehen, die zur Desintegration und zur Exklusion der MuslimInnen führen.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Literatur

Bade, K. J. & Oltmer, J. (2004). *Normalfall Migration*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Beuer, F., Muckel, P., Dieris, B. & Allmers, A. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer.

Georgie, V. B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion: Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *2*, 25-27.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Kleve, H. (2010). Vielfalt und Differenz zwischen Integration/Desintegration und Inklusion/Exklusion. In S. Krönchen (Hrsg.), *Vielfalt und Inklusion. Herausforderungen an die Praxis und die Ausbildung in der Sozialen Arbeit und der Kulturpädagogik* (S. 47-61). Mönchengladbach: Hochschule Niederrhein.

Kleve, H. (2012). Soziale Partizipation zwischen Inklusion und Integration: Ein Kommentar zum Beitrag »Zwischen Inklusion und Exklusivität«. *Kontext*, *43* (3), 283-285.

Klikla, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2001). *MAXQDA: [qualitative Daten-Analyse]: Einführung*. Berlin: VERBI Software.

Luhmann, N. (1994). Inklusion und Exklusion. In H. Berding (Hrsg.), *Nationales Bewusstein und kollektive Identität* (S. 15-45). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayor, F. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse – angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*, UNESCO. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [03.12.2018].

Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*. Wiesbaden: Springer.

Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Tuna, M. (2018). *Islamische Religionslehrerinnen und -lehrer auf dem Weg zur Professionalisierung*. Dissertation, Universität Innsbruck.

Witzel, A. (2000). Das Problemzentrierte Interview. *FORUM: Qualitative Social Research*, *1* (1), Art. 22. Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519 [03.12.2018].

Zimmermann, I. (2012). Zwischen Inklusion und Exklusivität. *Kontext*, *43* (3), 257-282.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Verzeichnis der AutorInnen

Prof.in Dr.in Grit Alter, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch, Universität Regensburg.

MMag. Clemens Danzl, Religionslehrer und Projektmitarbeiter, Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck.

Mag. Aykut Gelengec, Religionslehrer und Projektmitarbeiter, Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck.

Mag.a Tamara Gruber, Universität Innsbruck.

Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Barbara Hinger, MA, Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, Universität Innsbruck.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Martin Jäggle, Institut für Praktische Theologie, Universität Wien.

MMag. Claus Oberhauser, PhD, Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol und Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie, Universität Innsbruck.

Mag.a Anna Oberrauch, PhD, Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol.

Univ.-Prof. Dr. Johannes Odendahl, Institut für Fachdidaktik, Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch, Universität Innsbruck.

Mag. Dr. Dr. Norbert Parschalk, Zeithistoriker, Forscher im Bereich Zeitgeschichte an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen.

Mag.a Jasmin Peskoller, Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, Universität Innsbruck.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik" 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
 ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Mag. Dr. Stephan Scharinger, Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol.

Mag.[a] Katrin Schmiderer, BA, Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, Universität Innsbruck.

Mag. Thomas Stornig, BEd., Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol.

Mehmet Hilmi Tuna, PhD, Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck.

Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna & Martina Kraml (Hg.)
Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 – Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht
© 2019 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-63-4, DOI 10.15203/3187-63-4

Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse stellen den Fachunterricht vor neue Herausforderungen. Die soziale, kulturelle und religiöse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur pädagogisch bedeutsam, sondern auch fachdidaktisch höchst relevant. Vor diesem Hintergrund widmete sich die „Dritte Tagung der Fachdidaktik“, die im Mai 2017 an der Universität Innsbruck stattfand, dem Thema „Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht“. In vierzehn Beiträgen spannt der vorliegende Tagungsband einen thematischen Bogen von der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Diversitätskonzepten und den Anforderungen an die Geschichtsdidaktik in der Migrationsgesellschaft über die Relevanz sprachlicher und kultureller Diversität von Lehrenden und Lernenden im Kontext der Sprachendidaktik bis hin zu geographiedidaktischen Fragestellungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Aspekten interreligiösen Lernens in Schule und Hochschule.


ISBN 978-3-903187-63-4
9 783903 187634